

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра педагогики и психологии детства

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИВНОСТИ
ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

Выпускная квалификационная работа
(магистерская диссертация)

Квалификационная работа
допущена к защите:
Зав. кафедрой Е.В. Коротаева

Исполнитель:
Пунполева Светлана Анатольевна,
обучающийся ДОМ-1801 группы

дата

подпись

подпись

Научный руководитель:
Царегородцева Елена Анатольевна,
кандидат пед.наук, доцент

подпись

Екатеринбург 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	11
1.1. Изучение рефлексии в психолого-педагогической литературе	11
1.2. Особенности профессиональной рефлексивности у педагогов дошкольного образовательного учреждения	18
1.3. Педагогические основы развития профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения ..	24
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	35
2.1. Общая характеристика опытно-поисковой работы	35
2.2. Содержание опытно-поисковой работы по развитию профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения	43
2.3. Сравнительный анализ результатов исследования.....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	62
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	70
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	77
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	81

ВВЕДЕНИЕ

Образование призвано воспитать современного человека, готового жить в современных реалиях. Именно педагог, способный саморазвиваться, самообучаться, систематически повышать свою квалификацию, способен помочь ребенку стать полноценным членом современного общества.

Статья 48 Федерального закона Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» обязывает педагогических работников повышать свою профессиональную квалификацию. Проблема совершенствования системы повышения квалификации педагогических кадров в России приобретает особую актуальность в условиях необходимости соответствия ее требованиям развития дошкольного образования. Сегодня личностный и профессиональный рост педагогов должен осуществляться в очень непростых условиях преодоления технократического подхода в оценке качества педагогической деятельности, обеспечения роста степеней свободы и ответственности педагога за результаты своего труда. Рост качества дошкольного образования неразрывно связан с мотивацией педагога на постоянное саморазвитие, повышением уровня его профессионального мастерства.

Изменения в содержании образовательной деятельности и технологиях реализации базовых ценностей дошкольного образования определяет необходимость развития компетентности педагогов детского сада. В современных условиях профессиональной деятельности воспитателям важно уметь действовать в решении разнообразных задач воспитания, развития детей раннего и дошкольного возраста. При этом необходимо ориентироваться на трудовые функции педагога, представленные в профессиональном стандарте, такие как воспитание обучение, развитие.

От уровня профессионально-педагогической компетентности, личностных качеств воспитателей и специалистов, а также от уровня

развития мотивационно-ценностной ориентации на профессию «педагог» зависят любые преобразования, происходящие в дошкольном образовании, следовательно встает вопрос о необходимости развития профессионально-ценностных ориентаций и качеств, творческого стиля мышления, освоение современных педагогических технологий, саморазвития и полноценной самореализации в избранной профессии.

Одним из условий, влияющих на процесс самоактуализации, выступает рефлексивность. Данное исследование связано с решением ряда актуальных задач, направленных на исследование рефлексивности, ее места в процессе самоактуализации педагогов, подходов к развитию личности, обладающей рефлексивными потенциалами

Средством повышения профессионального мастерства, развития профессиональной рефлексивности педагогов детского сада является методическая работа.

В дошкольной образовательной организации важно сконцентрировать методическую работу с педагогическим коллективом на совершенствование дефицитных профессиональных знаний и действий, учить воспитателей и специалистов осуществлять рефлексию как основу профессионального мышления, которое помогает эффективно решать разнообразные профессиональные задачи одновременно; оперативно переучиваться и перестраивать свою образовательную деятельность с возрастающими требованиями к профессиональной компетентности.

Современному педагогу развитие рефлексивности помогает оформить индивидуальный стиль профессиональной деятельности, позволяет достигнуть адекватной профессионально-личностной самооценки, прогнозировать и анализировать результаты своей деятельности, повышает уровень самоорганизации, позволяет преодолевать стереотипность профессионального мышления, предохраняет педагога от профессиональной деформации. Рефлексирующий воспитатель и специалист – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог.

Исследование профессиональной рефлексии педагогов нашло отражение в работах следующих авторов: Ф. Гегеля, Дж. Декарта, Дж. Дьюи, И. Канта, А.Г. Асмолова, М.М. Бахтина, И.А. Ильина, М.К. Мамардашвили, С.Л. Франка, в которых присутствуют философско-методологические основы исследования рефлексивности как способности, формирующей представления о внутреннем мире человека, о его самости, ведущей к самопониманию, развитию духовности. Психолого-педагогические аспекты развития рефлексивности как фактора личностного и профессионального саморазвития, как механизма осмысления сущности, условий развития рефлексивности человека в культурно-историческом и социокультурном пространстве раскрываются в работах А. Маслоу, Н.А. Бердяева, Л.С. Выготского, Ф.Т. Михайлова, А.А. Реана, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова, И.С. Якиманской.

Педагогическая рефлексия как механизм личностно-профессионального саморазвития педагога рассмотрена в контексте идеи гуманитаризации образования в работах А.А. Вербицкого, В.Г. Воронцова, А.В. Карпова, А.В. Коржуева, Л.М. Митиной, А.К. Марковой, И.Н. Семенова, В.А. Сластенина, С.Д. Степанова.

Развитие рефлексии педагогической деятельности связывают со становлением профессионализма, развитием профессиональных способностей личности такие авторы как О.С. Анисимов, А.А. Деркач, З.К. Каргиева, Н.В. Кузьмина, А.В. Райцев, А.А. Реан, И.Н. Семенов, Ю.Н. Степанов, В.И. Слободчиков.

Наряду с тем, что рефлексивность является одной из важнейших составляющих педагогической деятельности, необходимо признать низкую степень разработанности вопроса о критериях профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образования, о практическом значении ее развития у воспитателей и специалистов детского сада в условиях их профессиональной деятельности.

Анализ развития современной образовательной ситуации в дошкольном образовании позволяет выделить противоречие:

- между возрастающими требованиями к профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образования и недостатком организации методической работы, направленной на развитие профессиональной рефлексивности педагогов дошкольной образовательной организации.

С учетом сказанного, была выбрана **тема** «Педагогические условия развития профессиональной рефлексивности педагогов дошкольных образовательных учреждений», проблема которой заключается в поиске и разработке форм, методов, приемов направленных на совершенствование профессиональной рефлексивности педагогов в соответствии с современными условиями образовательной деятельности в дошкольной организации.

Объект исследования: профессиональная рефлексивность педагогов дошкольных образовательных учреждений

Предмет исследования: педагогические условия способствующие развитию профессиональной рефлексивности педагогов дошкольных образовательных учреждений в рамках методической работы в образовательной организации.

Цель исследования: теоретически выявить условия развития профессиональной рефлексивности педагогов дошкольных образовательных учреждений и апробировать их в практической деятельности.

Гипотеза исследования состоит в предположении того, что использование различных форм, методов, приемов, направленных на развитие профессиональной рефлексивности педагогов дошкольных образовательных учреждений, будет успешным в условиях:

- осознанности педагогом необходимости развития своей профессиональной рефлексивности;

- наличием специально организованной методической работы по развитию рефлексивности педагогов в дошкольной образовательной организации.

В соответствии с гипотезой были сформулированы следующие задачи:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по развитию профессиональной рефлексивности педагогов.

2. Изучить предлагаемые разными авторами подходы к развитию профессиональной рефлексивности.

3. Определить условия развития профессиональной рефлексивности педагогов.

4. Разработать направление методической работы в дошкольном образовательном учреждении, обеспечивающее развитие профессиональной рефлексивности педагогов, и апробировать его в практической деятельности.

Психолого-педагогические и методические положения о рефлексии являются теоретико-методологической основой исследования. В процессе анализа научной литературы по данной теме были выделены следующие методологические подходы:

- концепция рефлексивной методологии (Г.П. Щедровицкий, И.Н.Семенов, В.К. Зарецкий, С.Ю. Степанов);

- личностно-ориентированный, акцентирующий внимание на личностные особенности педагога, его интересы, индивидуальные особенности (И.С. Ладенко, Ю.Н. Кулюткина, И.Н.Семёнов, С.Ю. Степанов, Г.С. Сухобская);

- практико-ориентированный подход к рефлексии (В.А. Лефевр);

- деятельностный подход к рефлексии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Н. Зак, А.В. Карпов).

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач были использованы следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы; изучение и обобщение опыта; анкетирование, тестирование;

экспертные оценки, обобщение независимых характеристик; наблюдение, самонаблюдение, взаимонаблюдение.

Опытно-поисковая работа проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения – детский сад № 36, г. Екатеринбург. В исследовании приняли участие 11 педагогов.

Исследование проводилось поэтапно.

Первым этапом исследования (2018-2019 гг.), было изучение и анализ различных аспектов проблемы по теме исследования; обоснование основных идей, постановка цели, задач, гипотезы; разработка плана исследования; определение методологии и методики опытно-поисковой части исследования.

Второй этап исследования (2019-2020), направлен на проверку гипотезы исследования. Работа проводилась последовательно для определения и апробации педагогических условий, обеспечивающих развитие профессиональной рефлексивности педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Третий этап исследования, последний (2020 г.), посвящен систематизации и обобщению результатов исследования, уточнению теоретических положений, формулированию теоретических выводов и оформлению магистерской работы.

Научная новизна исследования заключается в разработке направления методической работы в детском саду, направленного на развитие профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения.

- уточнено понятия «профессиональная рефлексивность педагогов»;
- предложены критерии, показатели и уровни рефлексивности педагогов дошкольной образовательной организации;
- разработано направление методической работы «Развитие профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения».

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в формулировке предлагаемых критериев, их показателях и уровнях развития профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения, а также методах и формах развития каждого из предлагаемых критериев.

Практическая значимость исследования: на базе дошкольного образовательного учреждения апробировано направление методической работы «Развитие профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения»; в исследовании выявлена результативность применения данного направления как средства развития профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образования.

На защиту выносятся следующие положения:

1) Под профессиональной рефлексивностью педагогов дошкольных образовательных учреждений понимается, с одной стороны, качество личности педагога, отражающее его способность управлять развитием своих компетентностей, то есть осуществлять личностный и профессиональный рост, с другой стороны, как способ выполнения своих трудовых функций, направленный, прежде всего, на повышение качество образования воспитанников.

2) Необходимыми педагогическими условиями обеспечивающими развитие профессиональной рефлексивности являются: специально организованная рефлексивная деятельность педагога, наличие рефлексивной среды, активизация межсубъектных отношений между участниками рефлексивной деятельности, актуализация рефлексивности.

3) В основе направления методической работы в дошкольном образовательном учреждении, ориентированного на развитие профессиональной рефлексивности педагогов, лежит комплексный подход, объединяющий компоненты рефлексивности (когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный), что способствует обеспечению соответствия

возможностей данного направления цели его создания – совершенствование педагогов, соответствие их профессиональному стандарту;

4) направление методической работы «Развитие профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения» формирует у педагогов навыки рефлексивного мышления, приемы и формы рефлексивной деятельности, помогающие воспитателям и специалистам дошкольного образовательного учреждения формулировать получаемые образовательные результаты, предопределять цели дальнейшей педагогической работы, корректировать свой профессиональный рост.

Апробация и внедрение основных идей и результатов исследования осуществлялись через публикации в Международном центре научного сотрудничества «Наука и просвещение» (Возможности методической работы в развитии профессиональной рефлексивности педагогов); в научном журнале «Студенческий вестник» № 41 (139) (Взаимопосещение как форма развития профессиональной рефлексии педагогов дошкольного образовательного учреждения); на августовском совещании педагогов МБДОУ – детский сад № 36 «О начале нового учебного года. Приоритетные направления в сфере образования»; на районных педагогических чтениях для руководителей и педагогов дошкольных образовательных учреждений «Инновации в дошкольном образовании – приглашение к диалогу»

Структура работы:

Диссертация изложена на 82 страницах машинописного текста, состоит из введения, 2 глав, выводов по главам, заключения, списка источников и литературы, включающего 70 наименований. Работа иллюстрирована 10 таблицами, имеет 5 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

1.1. Изучение рефлексии в психолого-педагогической литературе

В условиях меняющейся отечественной системы образования одну из приоритетных позиций занимает проблема подготовки педагогов, отвечающих современным требованиям профессионального стандарта. Возможным решением данной проблемы может стать систематическая работа в образовательной организации по развитию дефицитных качеств педагога. Одним из таких качеств, способных повлиять на повышение профессионализма педагога и обеспечить соответствие профессиональному стандарту, является рефлексивность.

Рефлексивность, как свойство личности, согласно А.В. Карпову, является одной из составляющих рефлексии, другими составляющими являются рефлексия – как процесс и как состояние.

Понятия «рефлексия» и «рефлексивность» в литературе зачастую являются синонимами, поэтому далее будет рассмотрено развитие научного знания о рефлексии, подразумевая рефлексивность, как одну из неотъемлемых составляющих рефлексии.

Термин «рефлексия» (от латинского *reflexio* - «обращение назад») возник в философии и обозначал процесс размышления человека обо всем происходящем в его собственном сознании. То есть, это процесс самопознания, вскрывающий человеку содержание его духовного мира.

Понятие рефлексии первыми в употребление ввели древнегреческие философы. Они определяли задачу рефлексии в самопознании человека.

Одна из важнейших задач человека – постижение своей духовной активности в ее познавательной функции, отмечал Сократ. Согласно Платону, в воспитании такого качества, как благоразумие, или знание самого

себя, особую роль играет самопознание. Аристотель под рефлексией считал свойство божественного разума, который может обнаружить единство предмета знания и знания, то есть мыслимого и мысли.

В философии Нового времени стала решаться проблема обоснования знания и поиск оснований знания в субъекте. В связи с чем, понятие рефлексии расширилось.

В своих работах Декарт отождествлял рефлексию со способностью человека сосредоточиться на содержании своих мыслей, отвлекаясь от всего внешнего. Только так полученное знание о самом себе есть единственно достоверное знание, которое станет началом для последующих размышлений о Боге, о свойствах физического мира.

Локк считал, что рефлексия есть внутренний опыт или источник знаний, который получен от органов чувств, в отличие от опыта внешнего. Именно Локка считают основателем научного изучения рефлексии. Локк, выделив впервые рефлексию как особую психическую реальность, определял ее как действие ума над самим собой. «...Наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность и способы ее проявления, вследствие чего в разуме возникают идеи этой деятельности» [31, с. 155].

В немецкой классической философии данное понятие рассматривалось как особый вид теоретической ретроспекции. Так Кант рассматривал рефлексию в качестве основания исследования познавательной способности человека и видел ее уникальную роль в образовании понятий. Он выделил логическую рефлексию – простое сравнение представлений об окружающем мире друг с другом, и трансцендентальную рефлексию – сравнимые представления связываются с той или иной познавательной способностью – чувственностью или рассудком) [17].

Гегелю рефлексия представлялась необходимостью для осуществления познавательного процесса, но он также подчеркивал ее ограниченность. В рефлексии он видел движущую силу развития духа человека. В целом, для философии 17-18 веков было характерно рассматривать рефлексию как

процедуру поиска абсолютных оснований знания с тем, чтобы построить на них систему всеобъемлющего знания.

Рефлексивный подход философии Западной Европы 19-20 веков был призван выразить своеобразие предмета философии в системе наук, его обособленность от предметно-чувственной деятельности, сосредоточенность на самосознании знания.

Рефлексивный подход в отечественной философии реализуется в следующих направлениях:

- рефлексия о содержании знания, представленного в различных формах культуры (искусстве, языке, науке и др.),
- рефлексия о самом процессе мышления (как мышление о мышлении).

В условиях информационного общества, в связи с нарастающей дифференциацией и интеграцией знаний, особенно активно развивается методологическая функция рефлексии. В этой роли рефлексия используется для решения таких методологических проблем, как организация междисциплинарных научных исследований, повышение эффективности управления большими системами [8].

Помимо философского уровня с конца 19 – начала 20 века особый интерес к проблеме рефлексии проявили психологи. Впервые механизм рефлексии как способ самопознания был применен в психологии интроспекционизма. Хотя это и не была рефлексия в ее современном понимании. Интроспекция (что означает «смотреть внутрь») использовалась как процесс исследования собственного психического опыта и как отчет о таком внутреннем взгляде на психическое содержание собственного сознания [8]. Рефлексивный метод закрепился в качестве отдельной категории и методического аппарата научной психологии.

Первым, кто в 20 веке привлек внимание к рефлексии, был известный американский ученый, философ и психолог, Джон Дьюи. В своей работе «Как мы думаем», опубликованной в 1910 году, он дал определение

рефлексивному мышлению: «Активное, настойчивое и внимательное рассмотрение какого бы то ни было мнения, или предполагаемой формы знания, при свете оснований, на которых оно покоится, и анализ дальнейших выводов, к которым оно приводит» [11].

В 1930-х годах А. Буземан дал психологическое определение рефлексии как «всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя» определил было сформулировано «психологическое» определение рефлексии как перенесения переживания с внешнего мира на себя [51]. Автор также впервые предложил выделить психологию рефлексии в самостоятельную область исследований.

В рамках когнитивной психологии психические процессы анализируются как процессы переработки информации, которые представляют собой системы, имеющие вход, выход и перерабатывающее устройство. Метапамять (память о собственной памяти) и метамышление (как процессы регуляции мышления), феномены, описанные когнитивистами, по своей сути являются рефлексивными процессами.

В развитии отечественной психологии рефлексии И.Н. Семенов выделяет пять основных этапов [55]:

1. 1920 — 1950-е годы. Этап характеризуется развитием психологии на базе методологии марксизма, и рефлексия здесь выступает как общепсихологический принцип познания осознанных и произвольных психических явлений (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.В. Кравков).

2. 1950 — 1960-е годы. На первый план выходит проблема сознания и формирование деятельностного подхода к анализу психических явлений (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Е.В. Шорохова). В методологии научного познания актуальными становятся проблемы научного мышления (Б.М. Кедров, В.Н. Садовский, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.), поиска методологических средств системного анализа научного знания, моделирования мышления человека на ЭВМ. Данные проблемы стимулировали создание таких моделей рефлексии, как «рефлексивный

выход» (Г. П. Щедровицкий), «система с рефлексией» (М. А. Розов), «рефлексивное управление» (В. А. Лефевр).

3. 1970-е годы. Преодоление доминирования характерной для предыдущего этапа кибернетической парадигмы на базе системно-деятельностной методологии. Начинается дифференциация проблематики рефлексии, и разворачиваются экспериментальные исследования рефлексивных процессов в русле педагогической психологии (В.В. Давыдов), психологии мышления (Ю.Н. Кулюткин, И.Н. Семенов), проблематики деятельности и ее регуляции (Н.Г. Алексеев, Г.П. Щедровицкий), социальной психологии (К.Е. Данилин). Впервые проводятся исследования роли рефлексии в решении типовых и творческих задач (И.Н. Семенов, В.К. Зарецкий, С.Ю. Степанов), где рефлексия рассматривается как осознание средств, способов и оснований мыслительной деятельности, осуществляющих ее регуляцию.

4. 1980-е годы. Поставлена проблема предмета и метода психологического изучения рефлексии (И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов). Сформировались два основных подхода к пониманию рефлексивных феноменов. Согласно одному из них, рефлексия есть деятельность «по установлению отношений между связями объектов, которая осуществляется путем рефлексивного выхода и состоит из пяти этапов: остановка, фиксация, объективация, отчуждение, символизация (Н. Г. Алексеев)» [58]. В отличие от такой мыследеятельностной трактовки в рамках второго подхода рефлексия понимается как переосмысление в проблемно-конфликтной ситуации целостным «Я» содержаний своего сознания. Данный процесс также включает пять этапов: репродукция стереотипов, регрессия переживания, кульминация вдохновения, прогрессия самосознания, продукция инновации.

5. Середина 1980-х — 1990-е годы. Существенное расширение поля исследований рефлексии в сочетании с увеличением комплексных, междисциплинарных разработок, синтезирующих результаты теоретических

и эмпирических исследований в рамках системного подхода к изучению человека.

На современном этапе исследования рефлексии проводятся в рамках большинства отраслей психологического знания (рефлексивные процессы изучаются в социальной психологии в связи с проблемами группового взаимодействия, межличностного общения, социальной перцепции, эмпатии; в общей психологии в рамках проблем самосознания и саморазвития личности, регуляции познавательных процессов и деятельности; способностей и произвольной активности; в возрастной психологии в плане их генезиса и способов формирования, а также в медицинской, педагогической, организационной психологии и психологии управления).

Наиболее значимы для нас в рамках данной работы исследования проблем рефлексии на стыке психологии и педагогики. Уже в первой половине XX века работы Л.С. Выготского, Д. Дьюи, Ж. Пиаже определяют проблему развития мышления и значимость рефлексивных процессов.

В 70–80-е годы изучению особенностей рефлексии в педагогике посвящены психолого-педагогические исследования Ю.Н. Кулюткина, И.Н. Семёнова, С.Ю. Степанова, Г.С. Сухобской. Объектом этих исследований является рефлексия, проявляющаяся в индивидуальной мыслительной деятельности человека.

В 80-е годы рефлексия входит в понятийный аппарат педагогической науки как метод осмысления педагогической науки в целом. Особое значение для педагогической науки имеют следующие положения: положение о субъектности учения (Ю.Н. Кулюткин); рассмотрение рефлексивных процессов как механизмов самосознания (И.С. Кон, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская); теоретико-экспериментальные исследования рефлексивной организации мышления на теоретическом уровне (И.С. Ладенко, И.Н. Семенов); положение о метакогнитивизме в психологии и педагогике (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский); исследования в области интеллекта (М.А. Холодная) [37].

Психолого-педагогические аспекты развития рефлексии как фактора личностного и профессионального саморазвития, как механизма взращивания смыслов в образовательном процессе, осмысления сущности, условий развития рефлексии человека в культурно-историческом и социокультурном пространстве обнаружены в работах К.Э. Изарда, А. Ленгле, А. Маслоу, К. Роджерса, К.А. Абульхановой-Славской, Н.А. Бердяева, Л.С. Выготского, В.В. Знакова, Н.Б. Крыловой, А.М. Лобка, Ф.Т. Михайлова, А.Б. Орлова, А.А. Реана, С.Л. Рубинштейна, В.И. Слободчикова, И.С. Якиманской и др.

Педагогическая рефлексия как механизм личностно-профессионального саморазвития педагога рассмотрена в контексте идеи гуманитаризации образования в работах Н.А. Аминова, А.А. Вербицкого, С.Г. Вершловского, В.Г. Воронцова, Г.П. Звенигородской, А.В. Карпова, Л.Н. Куликовой, Е.А. Климова, А.В. Коржueva, М.А. Косова, М.И. Лукьяновой, Т.В. Лучкиной, Л.М. Митиной, А.К. Марковой, Э.М. Никитина, Н.А. Переломовой, И.Н. Семенова, В.А. Сластенина, С.Д. Степанова, Ю.И. Турчаниновой, Н.Б. Шмелевой и др.

Понятие «рефлексия» неразрывно связано с профессиональной педагогической деятельностью. Только думающий, рефлексивный педагог может решать профессиональные задачи, в которых не может быть шаблона: задачи развития личности подрастающего человека. Так как понятие рефлексии в педагогическую науку вошло относительно недавно, большое количество исследователей обращается к этой теме.

Проблема рефлексии и воздействия профессии на личность постоянно концентрирует на себе внимание исследователей и по-прежнему остается актуальной. Устойчивый интерес к различным аспектам педагогической рефлексии объясняется, с одной стороны, комплексом психологических и социальных вопросов, связанных с жизненным путем этих людей, а, с другой – проблемностью и нерешенностью многих важных сторон этого феномена.

В данной работе будет рассмотрена рефлексивность, а именно профессиональная рефлексивность педагога дошкольного образовательного учреждения, как составной элемент рефлексии, являющаяся свойством личности, которое способно развиваться при благоприятных условиях.

1.2. Особенности профессиональной рефлексивности у педагогов дошкольного образовательного учреждения

Для того чтобы наилучшим образом понять, что же такое профессиональная рефлексивность педагога следует, прежде всего, дать понятие вообще профессиональной рефлексивности.

Впервые понятие профессиональной рефлексивности было введено Б.З. Вульфовой, по которому, профессиональная рефлексивность – это соотношение себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует избранная (избираемая) профессия [9].

В современной психологии профессионального развития рефлексивность – это центральное профессионально важное качество личности, от которого зависит успех овладения и выполнения человеком профессиональной деятельности.

В изучении профессиональной рефлексивности существует большое разнообразие и многоаспектность направлений исследования.

Так, например, О.Н. Родина к числу наиболее существенных профессионально важных качеств человека, как субъекта профессиональной деятельности, относит рефлексивность. Она обращает внимание на то, что общая оценка успешности профессиональной деятельности должна включать как внешний критерий (оценки, даваемые другими людьми), так и внутренний (собственную оценку успешности своей деятельности). По утверждению О.Н. Родиной, человек с высоким уровнем рефлексии способен более адекватно оценить и организовать свою работу и как следствие, добиться успеха.

В акмеологии рефлексивность изучается в контексте рефлексивной культуры личности. Развитие рефлексивной культуры как интегрального качества личности профессионала заключается в культивировании таких динамических компонентов как рефлексивная готовность, рефлексивная компетентность, рефлексивно-творческий потенциал, рефлексивная способность (Деркач А.А., И.Н. Семенов, А.Ф. Балаева, Г.И. Давыдов, Т.Г. Болдина, Степанов С.Ю.);

Рефлексивные способности представляют собой взаимосвязь самооценки, самоконтроля, саморегуляции и самокоррекции (И.Н. Семенов);

Рефлексивность принято рассматривать в числе центральных профессионально важных качеств личности. Профессиональная рефлексивность рассматривается как детерминанта успешности деятельности человека, она способствует организации его креативного мышления, росту профессионального мастерства, овладению новыми специальностями. Это позволяет рассматривать рефлексия как механизм личностного и профессионального саморазвития, творческой самореализации человека как профессионала (Вульфов, Б.З.).

Профессиональная рефлексивность педагога – это то же, что и всякая профессиональная рефлексия, но в содержании связанном с особенностями педагогической работы, прежде всего с собственным педагогическим опытом [9].

Введение федерального государственного образовательного стандарта, профессионального стандарта «Педагог», внедрение новых образовательных технологий обучения и воспитания требуют от педагогов дошкольного образования постоянного профессионального и личностного роста, все это обеспечило повышенный интерес к профессиональной рефлексивности педагога на рубеже 20-21 века.

Сегодня профессиональная рефлексивность педагогов дошкольных образовательных учреждений занимает одно из центральных мест в исследованиях, посвященных проблемам профессионального самосознания,

профессионального самообразования, профессиональной культуры и профессиональной подготовки педагога дошкольного образования.

В последнее время интерес к рефлексивности педагогов значительно возрос в связи с проблемами формирования и развития профессиональной рефлексивности педагогов в процессе подготовки будущих специалистов к инновационной педагогической деятельности (С.Н. Батракова, Е.Н. Дмитриева, В.Л. Матросов, О.В. Москаленко Л.М. Митина, В.А. Сластенин, Л.В. Подымова, Т.И. Руднева и др.) [5]. Ведущие специалисты, занимающиеся разработкой проблем качества подготовки специалиста для системы образования, сходятся во мнении о том, что рефлексивность является важным элементом профессиональной компетентности педагога (В.А. Адольф, И.Н. Степанова, В.Н. Введенский, Е.И. Исаев, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, Г.М. Коджаспирова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.)

Н.В. Кузьмина рассматривает педагогическую рефлексию с аутопсихологической компетентностью воспитателя и специалиста дошкольного образования в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности.

По мнению В.Н. Введенского, рефлексия входит в регулятивную компетентность педагога, которая предполагает наличие у него умений управлять собственным поведением. В качестве составляющих регулятивной компетентности он рассматривает целеполагание, планирование, мобилизацию и устойчивую активность, оценку результатов деятельности. А.К. Маркова включает рефлексию в ценностно-смысловой компонент профессионально-педагогической компетентности.

Большинство ученых использует термин «профессиональная рефлексивность педагога» для характеристики профессионального самосознания субъекта педагогической деятельности. При этом, как справедливо отмечает И.В. Орлова, профессиональная рефлексивность педагога понимается как сложный психологический феномен,

проявляющийся в способности педагога занять аналитическую позицию по отношению к своей деятельности.

А.А. Бизяева в своих исследованиях выделяет два уровня педагогической рефлексии:

1) операциональный, содержащий конструктивно-исполнительские, мотивационные, прогностические аспекты рефлексивного сознания;

2) собственно-личностный уровень, характеризующий профессионально-личностную субъектную ориентацию педагога в его деятельности и личностную, субъектную включенность в рефлексивную ситуацию [7].

И.А. Стеценко рассматривает профессиональную рефлексивность педагога как деятельность, имеющую сложную структуру и выделяет следующие компоненты рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения (таблица 1) [61].

Таблица 1

Компонентный состав профессионально рефлексивности педагогов дошкольных образовательных учреждений

Компоненты профессиональной рефлексивности педагогов ДОУ	Содержание компонентов профессиональной рефлексивности педагогов ДОУ
Мотивационно-целевой компонент	Потребность в рефлексивной деятельности, положительное отношение и интерес к совершенствованию педагогической рефлексии и осознание целей ее использования
Когнитивно-операционный компонент	Знания, конкретизирующие теоретические основы педагогической рефлексии, профессиональные умения педагога по осуществлению рефлексивной деятельности
Аффективный	Эмоции, сопровождающие практические действия

компонент	педагога при осуществлении рефлексивной деятельности, чувство уверенности в успехе
Оценочный	Самооценка и контроль рефлексивной деятельности
Нравственно-волевой	Личностные качества, способствующие эффективной рефлексивной деятельности

Исследования ученых о роли профессиональной рефлексивности педагога дошкольного образования в саморазвитии и самосовершенствовании личности и профессиональной деятельности воспитателя и специалиста дошкольного образовательного учреждения показали, что благодаря рефлексивной оценке у педагога формируется отношение к самому себе как субъекту профессиональной деятельности.

Развитые рефлексивные процессы и способность к рефлексированию являются необходимыми условиями преодоления эгоцентричности мыслительной деятельности, когда проблема рассматривается с одной, нередко – стереотипной точки зрения. Только в том случае, когда воспитатели и специалисты умеют посмотреть на себя и на свои действия со стороны, с позиции другого человека, принять во внимание разные точки зрения, они оказываются в состоянии децентрировать свое творческое мышление и преодолеть свои односторонние установки (С.Л. Рубинштейн, И.Н. Семенов, А.А. Тюков и др.). Без развитой рефлексивности педагог дошкольного образовательного учреждения не в состоянии стать и быть субъектом собственной творческой профессиональной деятельности. Таким образом, профессиональная рефлексивность педагога представляет важнейшее условие развития творческой индивидуальности воспитателя и специалиста дошкольного образовательного учреждения.

В профессиональной деятельности воспитателя и специалиста дошкольного образования рефлексивность выполняет следующие функции:

- обеспечение профессионального самоопределения и профессиональной адаптации будущего педагога дошкольного образования в ходе овладения им педагогической деятельностью (Э.Ф. Зеер, И.А. Савенкова) [15,];
- развитие осознанного отношения к совершаемой деятельности (Б.Ф. Вульф, И.Н. Семенов, А.А. Тюков, С.Л. Рубинштейн) [9, 54, 62, 53];
- осуществление системной целостной регуляции педагогической деятельности (Б.П. Ковалев) [30];
- детерминация продуктивных и инновационных качеств творческого мышления (Л.М. Митина, С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов) [35, 58, 55];
- повышение продуктивности педагогической деятельности (А.А. Реан, Т.И. Руднева) [30];
- повышение уровня профессионализма, педагогического мастерства, профессиональной компетентности и способности к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию и личностному росту на основе психологических механизмов самооценки, самоанализа и саморегуляции (А.А. Бизяева) [7];
- предохранение педагога от профессиональной деформации, и таких негативных явлений как «педагогические кризы», «педагогическое истощение» (Л.М. Митина) [35].

В связи с вышесказанным, в данной работе, по определению М.М. Карнелович, под профессиональной рефлексивностью педагога мы понимаем интегральное личностное образование, которое включает в себя структурные компоненты личности педагога, определяющие саморазвитие профессиональной деятельности. [20].

Таким образом, профессиональная рефлексивность педагога дошкольного образовательного учреждения – это осознание воспитателем или специалистом самого себя субъектом педагогической ситуации и педагогической деятельности, ценности, которыми руководствуется педагог,

оценки степени соответствия собственных педагогических форм и действий поведения профессионально-значимым ситуациям.

1.3. Педагогические основы развития профессиональной рефлексивности педагогов дошкольных образовательных учреждений

Как известно, рефлексивность, как свойство профессионального мышления педагога, не открыта для стороннего наблюдения вне его деятельности. Было бы ошибочно полагать, что профессиональная рефлексивность является какой-то необязательной «добавкой» к основным практическим функциям педагога. Без постоянного анализа и самоанализа воспитатель, специалист дошкольного учреждения не был бы в состоянии глубоко осознавать возникающие в практике проблемы, правильно выбирать пути их решения, критически оценивать и корректировать полученные результаты. К тому же это качество помогает преодолеть эгоцентричность мышления, иначе говоря, рассмотрение изучаемого объекта лишь с одной стереотипной точки зрения. Ведь только в этом случае человек сумеет посмотреть на себя самого и на свои действия с позиции других людей, принять во внимание разные точки зрения. А именно это и является одним из компонентов профессиональной рефлексивности. Рефлексивное отношение педагога к собственной деятельности может проявляться в самых различных ситуациях. Он не может не анализировать и не оценивать того, что делает сам, а также его коллеги и воспитанники. Педагог выступает в рефлексивной позиции в специально организованных педагогических условиях, в частности в различных формах методической работы. Это позволяет педагогам коллективно обсуждать волнующие образование проблемы, разрабатывать способы их решения применительно к собственным условиям, а также анализировать результаты, полученные в индивидуальном опыте других педагогов.

Комплексный подход, основанный на интеграции знаний о психологических детерминантах рефлексии и стимулирующих её проявление особенностях внешней среды, позволит построить психологически грамотную стратегию развития профессиональной рефлексивности педагога.

Для развития профессиональной рефлексивности педагога важным представляется определение педагогических условий. Мы исходим из тех, которые были описаны Г.Г. Ермаковой [12].

Первым педагогическим условием развития профессиональной рефлексивности является специально организованная рефлексивная деятельность педагога. Для понимания рефлексивной деятельности огромное значение имеют труды Г.И.Щукиной по теории деятельности в педагогике. Которая предлагает следующую педагогическую структуру деятельности, выделив ее компоненты: цель, мотивы, содержание, предметные действия, умения, результат. Таким образом, рефлексивная деятельность характеризуется следующим: ей присущи свойства деятельности (целенаправленность, преобразующий характер, предметность, осознанность) и характерна общность в построении и способов, процесса деятельности и ее конечных результатов.

Вторым педагогическим условием развития педагогической рефлексии является наличие рефлексивной среды. Рефлексивная среда – это некая система условий развития личности, открывающая перед ней возможность самоисследования и самокоррекции социально-психологических и профессиональных ресурсов. Функция подобного рода среды способствовать возникновению у личности потребности в рефлексии.

А.А. Бизяева ведет речь о «рефлексивно-инновационной среде», в которой стимулируются сотворчество, создаются условия выбора, в результате происходит изменение представлений о себе как о личности и профессионале [8].

Цель создания рефлексивной среды: снятие отчуждения педагога от образовательного процесса и развитие профессиональной рефлексивности

педагога как способа жизнедеятельности (осуществления профессиональной деятельности). Основными направлениями работы в рефлексивной среде выступают работа с экзистенциальными феноменами, смыслами, ценностями педагога по индивидуальной деятельности; осуществление психологически безопасной (безоценочной) диагностики профессиональных качеств и использование полученных результатов для своего профессионального совершенствования; развитие творческой уникальности педагога.

Третьим педагогическим условием развития педагогической рефлексии является активизация межсубъектных отношений между участниками рефлексивной деятельности. Особенность отношений в педагогическом процессе в условиях рефлексивной деятельности предполагает, что педагог дошкольного образования и воспитанник выступают субъектами деятельности, когда их общая деятельность протекает синхронно и каждый дополняет и обогащает деятельность друг друга, сохраняя своеобразие своих действий. Именно в таких взаимопереходах субъектно-объектных отношений в субъектно-субъектные отношения и заключены механизмы развития профессиональной рефлексии педагога.

Межсубъектные отношения педагога и воспитанника представляют значительную ценность. Они обеспечивают сложение сил, единство действий и взаимосвязь деятельности ее участников-исполнителей. В этих условиях раскрываются как силы и возможности обучающихся, их опыт, их внутренние ресурсы, так и педагогическое мастерство педагога, достижение более высоких результатов.

Результатом межсубъектных отношений в рефлексивной деятельности становятся взаимопонимание, сотрудничество, сотворчество. Рефлексия составляет сущностную характеристику межсубъектных отношений, ибо рефлексия способна быть механизмом познания не только своего, но и чужого сознания.

В рефлексивной деятельности показателями усвоения эффективности межсубъектных отношений могут выступать: адекватность рефлексии за

другого, согласованность позиций, заинтересованность друг в друге, отношения взаимной ответственности, поддержка и т.д. Рефлексивность лежит в основе социально-перцептивных и коммуникативных способностей педагога и обуславливает уровень его профессионального самосознания.

Четвертым педагогическим условием развития профессиональной рефлексивности педагога является ее актуализация. Рефлексивность – есть отраженная в рефлексивной деятельности субъектность позиции ее участников. Актуализировать рефлексивность педагога – значит, анализировать актуализацию потребности в пересмотре собственной профессиональной позиции. Подобная актуализация предполагает, что благодаря рефлексии педагог выходит из поглощения самой профессией, помогает посмотреть на нее с позиции другого человека, выработать соответствующее отношение к ней, и, наконец, занять позицию вне ее, над ней для суждения о ней.

Актуализированная профессиональная рефлексивность педагога позволяет ему преодолевать педагогический эгоцентризм. Найденный заново личностный смысл дает перспективу для внутренних изменений, ломки устаревших профессиональных стереотипов, открывает путь дальнейшего профессионального роста.

Профессиональная рефлексивность педагогов дошкольного образования несет в себе потенциал развития, который при определенных условиях позволяет поднимать ее на более высокий уровень. При этом обнаружено, что стихийного нарастания рефлексивных свойств мышления как результата накопления профессионального опыта не происходит. Ведущим фактором в развитии профессиональной рефлексивности воспитателей и специалистов дошкольного образования становятся специально организованные условия обучения, основанного на аналитическом осмыслении им своего практического опыта (Л.М. Карнозова, М.И. Найденов, С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Колошина, Т.В. Фролова).

Практика развития рефлексивных способностей педагогов содержит довольно большой арсенал методических средств, приемов и форм обучения. Наиболее часто применяемыми стимулами к выведению воспитателя и специалиста в рефлексивную позицию по отношению к своей профессиональной деятельности и себя как ее субъекта являются[7]:

- опорные памятки для ведения наблюдения за своими действиями (или действиями своих коллег) в профессионально - значимых ситуациях с последующим анализом полученных результатов;

- ведение дневниковых записей, фиксирующих события профессиональной жизни, становящиеся предметом дальнейшего анализа и осмысления;

- магнито - и видеозапись проведения учителем урока с последующим его анализом (или самоанализом) и обсуждением;

- разнообразные игровые приемы (организационно-деятельностные игры, имитационные игры и др.), основанные на принятии участниками на себя определенной роли в решении моделируемой проблемной ситуации и групповом анализе имевших место действий;

- кейс-метод (от английского case – случай, ситуация, дело), один из популярных активных методов обучения, представляющий собой деловую игру в миниатюре. Этот метод основан, как правило, на реальном событии из профессиональной жизни и предполагает активный поиск обучающимися решения предлагаемой проблемы с последующим обсуждением процесса и результата совместных действий всех участников.

Основной целью данных методических приемов является развитие способности у педагогов дошкольного образования к рефлексивной децентрации (умение видеть себя со стороны), формирование установки к активному анализу своих действий, осмыслению своего профессионального Я. При этом главный акцент такая подготовка ставит на собственно операциональной стороне рефлексии, в частности, на отработке механизма запуска рефлексивного процесса, на развитии способности к

самоуправлению рефлексивным движением мысли: переходу от одного к другому уровню рефлексивного анализа.

- практикум, данный метод организует обучение рефлексии через работу с собственным опытом, проживание опыта. Практикумы направлены на развитие психологических навыков, способностей, в частности рефлексивных способностей.

Цель практикумов заключается в формировании у конкретного человека психологических способностей и навыков, а также психологических процессов или качеств. В процессе проведения практикума субъект, прежде всего, получает знания о себе. Этот тип знаний не является научным.

Главной задачей работы на практикуме является организация особой среды, погружение в специальное образовательное пространство. Ведущий практикума организует обратную связь; демонстрирует образец поведения; катализирует групповую динамику; создает ситуации доверительности и т.д.

В качестве материала образовательного процесса для практикумов берется групповой и индивидуальный психологический опыт, включая опыт рефлексии. Результат обучения – особое новообразование (опыт, навык, особый тип знания, новый способ познания, поведения или самоорганизации), получаемое за счет рефлексии группового опыта. Таким образом, практикум можно рассматривать как результативное средство развития рефлексии педагогов. Он является способом овладения психологическими знаниями, развитием перцептивно-рефлексивных способностей, формированием установок на открытость принятием и эмпатическим пониманием и ребенка на неосознаваемом и осознаваемом уровнях.

Разделяя позицию Г.Н. Бахаревой и И.И. Малых оптимальной методической формой развития рефлексивности педагогов является практикум по рефлексии профессиональной деятельности. В процессе практикума могут быть использованы разные методы. В работе рассмотрим

один из активных методов повышения профессионального развития педагогов - это коучинг-метод.

Коучинг, выступает в качестве мощного средства, способствующего как личностному, так и коммуникативному стимулированию педагогов дошкольной организации. Коучинг (англ. Coaching) в сфере образования рассматривается как продолжительное сотрудничество субъектов воспитательно-образовательного процесса, которое помогает достигать высоких результатов во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в сфере обучения (Е.А. Цыбина, Н.М. Зырянова).

Общая основа коучинга:

- 1) партнерство;
- 2) раскрытие потенциала;
- 3) результат.

Коуч (консультант, наставник) стимулирует творческий поиск решений и поддерживает воспитателей и специалистов достигать целей и осуществлять изменения в своей профессиональной деятельности.

Коучинг мы рассматриваем как план самоуправления педагога в процессе профессионального развития, когда осуществляется переход от самопознания к самосознанию, от самоопределения к самоактуализации, от самоорганизации к самоутверждению, от самореализации к саморегуляции.

В деятельности дошкольного учреждения данная идея может быть использована в следующих формах взаимодействия:

- посещение коучем занятий педагогов;
- активное консультирование, направленное на личностную поддержку профессиональной деятельности, где педагог не получает советов и рекомендаций, а только отвечает на вопросы, которые ему задает коуч, и сам находит резервы и пути для решения своих проблем;
- создание индивидуального маршрута профессионального развития и паспорта компетентностей современного педагога дошкольного образовательного учреждения [10].

Другое направление, развивающееся в последние годы в практике рефлексивной подготовки педагогов, связано с проблемой переориентации или коррекции их профессионально-личностных установок – это взаимопосещение образовательной деятельности. Практика взаимопосещений учителями уроков начала активно внедряться в американских университетах в 1960-е гг. Вскоре она стала частью профессионального обучения педагогов. Спустя двадцать лет опыт распространился в Австралии, Великобритании, Канаде и прочно закрепился там лишь к концу 1990-х гг. В первом десятилетии 2000-х гг. опыт переняли Ирландия, Финляндия, Объединенные Арабские Эмираты и другие страны. За почти полувековую историю осознанной практики взаимопосещений зарубежными коллегами были написаны сотни статей и пособий, защищены десятки диссертаций по данному вопросу.

В последние годы наметились тенденции в трансформации модели взаимопосещений уроков с целью минимизации оценочного фактора и актуализации рефлексивной составляющей, что свидетельствует о смещении фокуса в преподавании в сторону рефлексивной практики учителя, развития рефлексивного мышления, позволяющего педагогу осваивать новые технологии, гибко реагировать на требования времени и образовательные потребности учащихся. Различные варианты модели, процесс ее внедрения и управления, влияние на профессиональное взаимодействие, восприятие взаимопосещений учителями – эти и другие вопросы получили свое детальное описание в научной и методической литературе. Вместе с тем открытым остается вопрос о способах оценки эффективности взаимопосещений уроков, их влияния на качество педагогической рефлексии, лежащей в основе профессионального развития учителя. Во второй главе данного исследования мы попытаемся адаптировать данную форму для дошкольного образовательного учреждения.

Приведенные выше формы и метод развития профессиональной рефлексивности педагогов, на наш взгляд, целесообразно использовать в рамках методической работы с кадрами в детском саду.

Осмысление педагогом событий, возникающих в образовательном процессе, внутренняя сосредоточенность на своем профессиональном совершенствовании, анализ своих профессиональных дефицитов, успехов и неудач позволяет обогащать профессиональные умения, выбирать эффективные педагогические технологии, техники для достижения профессиональных и личностных результатов.

В рамках методической работы взаимодействие педагогов дошкольного образовательного учреждения предполагает осуществление следующих компонентов рефлексии:

- обнаружение привычных для воспитателей и специалистов профессиональных действий, оценивание профессиональных затруднений, дефицитов в образовательном процессе;
- проигрывание новых способов профессиональных действий в упражнениях, ролевых играх и обсуждениях;
- совместное осмысление с ориентиром на реальную педагогическую деятельность;

5) индивидуальная и коллективная рефлексия по процессу и результатам совместной деятельности педагогов в рамках методической работы.

Методическая работа с кадрами в дошкольной образовательной организации предполагает отсутствие однозначного алгоритма и широкое варьирование психологической и методической помощи воспитателям и специалистам в зависимости от конкретного дошкольного образовательного учреждения.

Учитывая значимость профессиональной рефлексивности для совершенствования педагогических кадров, считаем необходимым включение направления «Развитие профессиональной рефлексивности

педагогов дошкольных образовательных учреждений» в план методической работы с кадрами в дошкольное образовательное учреждение. Именно создание и апробация такого направления явилось практической задачей нашей диссертации.

Выводы по первой главе

В условиях современного образования вопрос изучения рефлексивности в том числе и профессиональной рефлексивности педагогов имеет довольно продолжительную историю и сегодня является предметом познавательной деятельности многих ученых.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы подробно рассмотрена типологизация рефлексивности, значение рефлексивности в становлении личности человека и становлении педагога как профессионала.

Изучением профессиональной рефлексивности педагогов дошкольных образовательных учреждений занимались Д. Бернал, А.А. Бизяева, М.М. Карнелович, И.Н. Семенов и другие, в работах которых показано, что профессиональная рефлексивность педагога оказывает значительное влияние на его профессиональное мышление, на характер профессиональных взаимодействий, на самоопределение себя как профессионала и на его установки собственного профессионального саморазвития.

Профессиональная рефлексивность педагогов требует целенаправленной работы по ее развитию. В настоящее время в литературе предлагается очень много различных форм и методов, направленных на развитие личностных качеств, составляющих основу рефлексивных умений, а также на овладение способами и приемами рефлексивного мышления и рефлексивной деятельности

На основе анализа научных источников определено, что необходимыми педагогическими условиям, обеспечивающими развитие профессиональной

рефлексивности педагогов дошкольных образовательных учреждений, являются:

- специально организованная рефлексивная деятельность педагога;
- наличие рефлексивной среды;
- активизация межсубъектных отношений между участниками рефлексивной деятельности;
- актуализация рефлексивности.

Нам наиболее оптимальным представляется организация такой целенаправленной работы по развитию профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения в рамках осуществления методической работы с кадрами.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

2.1. Общая характеристика опытно-поисковой работы

Для проверки гипотезы исследования была проведена опытно-поисковая работа. Базой исследования являлось Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение – детский сад № 36 города Екатеринбурга Свердловской области (МБДОУ - детский сад № 36).

В опытно-поисковой работе принимали участие 11 педагогов (9 воспитателей, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре). Работа с педагогами проводилась в 2019-2020 учебном году.

Цель начального этапа опытно-поисковой работы состояла в выявлении уровня развития профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения.

Задачи начального этапа опытно-поисковой работы:

- определить критерии развития профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения;
- подобрать методики для определения уровня развития профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения;
- выявить уровень развития профессиональной рефлексивности воспитателей и специалистов, участвующих в начальном этапе опытно-поисковой работы.

Материалы, изложенные в первой главе работы, позволяют с учетом исследований Г.Г. Ермаковой, Т.В. Юровой и Ю.Б. Мелеховой разработать критериально-диагностическую базу исследования.

При создании критериально-диагностической базы определения уровня развития рефлексивности педагогов мы стремились к решению следующих задач:

- дать педагогам дошкольной организации цель для личностно-профессионального саморазвития, механизмом которого является рефлексия; выработать тягу воспитателей и специалистов к развитию рефлексивности как нужного условия для успешной самореализации в личностном и профессиональном плане;

- раскрыть качественные и уровневые характеристики рефлексивности педагогов, оказывающие влияние на эффективность их профессиональной деятельности;

- помочь воспитателям и специалистам дошкольной организации осознать свои профессиональные возможности, личностные качества, обращаясь к собственным рефлексивным механизмам, и определить стратегию собственного личностного и профессионального роста.

Мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты рефлексивности нами выделены в качестве критериев на основе классификации типов рефлексивности.

Разработка критериально-диагностических параметров рефлексивности педагогов включает определение структуры и содержания компонентов рефлексивности педагогов и уровня их развития. Общими содержательными параметрами, раскрывающими качественную характеристику рефлексивности педагогов являются: мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент мы считаем возможным соотнести с характером мотивации профессиональной деятельности педагога и уровнем его потребности в саморазвитии и самообразовании, так как именно мотивация профессиональной деятельности и потребности в саморазвитии, самообразовании воспитателя и специалиста влияют на успешность развития профессиональной рефлексивности педагога.

Корректируя характер мотивации к профессиональной деятельности, мы ориентируем педагога на применение рефлексивных знаний и умений в своей практической деятельности для успешной ее реализации. Возрастающие потребности педагога в саморазвитии и самообразовании непременно заставят его провести рефлексивный анализ имеющихся собственных знаний, умений, навыков.

Когнитивный компонент рассматривается как призывание к восприятию, осмыслению и пониманию информации о себе как субъекте профессиональной деятельности и субъекте саморазвития; как способность к рефлексивности научно-методического знания и другой профессионально значимой информации.

Деятельностный компонент определяет способность педагога организовывать рефлексивную деятельность, обрабатывать информацию и использовать ее как источник самопознания и саморазвития в личностном и профессиональном аспектах.

Измерение выбранных критериев и соответствующих показателей осуществлялось с использованием следующих методов диагностики: анкетирование, опрос, беседа, анализ педагогических ситуаций в сфере дошкольного образования, решение проблемных задач, оценка и самооценка профессиональной деятельности. В таблице 2 используемые методики диагностики были распределены по критериям.

Таблица 2

Методики диагностики показателей критериев развития профессиональной рефлексивности педагогов

Критерии	Показатели	Методики диагностики
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> - Осмысление понятия «рефлексивность», «рефлексивность педагога»; - Осознание значимости рефлексивности в профессиональной 	Тест на определение уровня развития когнитивного компонента рефлексивности (адаптированной

	деятельности педагога.	методики Т.В. Юровой)
Мотивационно-ценностный	- характер мотивации профессиональной деятельности; - уровень оценки способности к	Анкета «Мое отношение к профессиональной деятельности: настоящее и перспективы»
	саморазвитию и самообразованию	Тест самооценки рефлексивных умений и навыков (по методике Е.И.Рогову)
Деятельностный	- Умение осуществлять рефлексивный анализ (самоанализ) своей педагогической деятельности и восприятие своей профессиональной деятельности другими участниками образовательного процесса; - используя собственные рефлексивные умения, опытность выделять свои профессионально-значимые качества, способности, потребности, состояния.	Тест рефлексии профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков, С.С. Кургинян, М.Д. Кузнецова; Тест на определения уровня рефлексивного мышления (адаптированная методика Д.Кемберга) Взаимопосещение занятий с проведением рефлексии

Когнитивный критерий развития профессиональной рефлексивности педагогов был диагностирован с помощью теста на определение уровня развития когнитивного компонента рефлексивности, адаптированной нами методики Т.В. Юровой. Тест включает 9 вопросов, 6 из которых имеют варианты ответов: да, нет, затрудняюсь ответить, и три открытых вопроса, в которых требуется дать определения рефлексии, рефлексивности, профессиональной рефлексивности (Приложение 1). В таблице 3 представлены результаты теста Т.В. Юровой.

Распределение воспитателей и специалистов дошкольного образования
по уровню сформированности когнитивного критерия развития
профессиональной рефлексивности педагогов
(тест Т.В. Юровой)

Уровень сформированности критерия	Количество человек (доля от общей численности)
Низкий	5 (45,5%)
Средний	6 (54,5%)
Высокий	0 (0%)

Из таблицы следует, что 5 воспитателей обладают недостаточными знаниями о рефлексивности, а понятия рефлексия, рефлексивность, профессиональная рефлексивность в тесте не раскрыто полностью ни одним педагогом. Следовательно, необходимо организовать работу по разъяснению педагогам данного термина, его значения в их профессиональной деятельности, акцентировать внимание на способах и методах осуществления рефлексии.

Исходный уровень мотивационно-ценностного критерия диагностировался по двум методикам, исходя из показателей, отнесенных нами к данному критерию развития профессиональной рефлексивности педагогов.

Характер мотивации к профессиональной деятельности определен с помощью анкеты «Мое отношение к профессиональной деятельности: настоящее и перспективы» (Приложение 2), которая состоит из одиннадцати вопросов с предложенными вариантами ответов. Педагогам предлагалось выбрать все наиболее подходящие лично для них ответы. Были получены следующие результаты: 34 % (4 чел.) воспитателей имеют низкий уровень данного показателя. Данная категория педагогов рассматривала профессиональную деятельность только как канал для получения теоретических и практических знаний, но они не воспринимали данное

направление как инструмент для совершенствования профессиональной педагогической деятельности в области дошкольного образования в долгосрочной и краткосрочной перспективе.

Педагоги дошкольной образовательной организации, имеющие средний (43% или 5 чел.) и высокий (23% или 2 чел) уровень по данному показателю указали, что в профессиональной деятельности есть возможность профессионального саморазвития, самосовершенствования и самоутверждения, проектирования инновационных форм организации занятий с воспитанниками и презентация их коллегам, с проведением эффективного анализа.

Уровень потребности в саморазвитии и самообразовании замерен с помощью теста самооценки рефлексивных умений и навыков Е.И. Рогова (Приложение 3). Тест состоит из 15 вопросов, направленных на активизацию самооценки и самоанализа тестируемого, с предложенными вариантами ответов, каждый из которых имеет вес от 1 до 5 баллов. Суммарное количество баллов свидетельствует об уровне развития способности к самообразованию и саморазвитию.

Результаты проведения данного теста представлены в таблице 4.

Таблица 4

Уровень оценки способности к саморазвитию и самообразованию
(тест по Е.И. Рогову)

Уровень способности к саморазвитию и самообразованию	Число педагогов соответствующего уровня	Доля педагогов соответствующего уровня от общего числа педагогов
1	2	3
активное развитие	1	9 %
отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий	7	64 %

остановившееся развитие	3	27 %
Итого	11	100%

Результаты диагностики показывают, что 64% педагогов дошкольного образовательного учреждения имеют средний уровень оценки способности к саморазвитию и самообразованию. Кроме того, тест выявил трех педагогов, имеющего низкий уровень оценки способности к саморазвитию и самообразованию. 1 воспитателя с высоким уровнем оценки способности к саморазвитию и самообразованию. Следовательно, педагоги детского сада нуждаются в повышении уровня оценки способности к саморазвитию и самообразованию.

Входная диагностика деятельностного компонента осуществлена прежде всего, на основании методики определения уровня сформированности профессиональной рефлексивности педагога, предложенной В.Д. Шадриковым, С.С. Кургиян, М.Д. Кузнецовой (Приложение 4).

Методика состоит из 20 вопросов, на которые требуется ответить абсолютно неверно, скорее неверно, затрудняюсь ответить, скорее верно, абсолютно верно. Вопросы направлены на самопознание, самоанализ. Соотнеся свои ответы с предложенными автором ответами, и, посчитав количество совпавших, определяется уровень развития профессиональной рефлексивности педагога: низкий, средний, высокий. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Распределение воспитателей и специалистов по уровню сформированности деятельностного критерия развития профессиональной рефлексивности педагогов (тест В.Д. Шадриков, С.С. Кургинян, М.Д. Кузнецова)

Уровень сформированности критерия	Количество человек (доля от общей численности)
Низкий	2 (18%)
Средний	5 (46%)
Высокий	4 (36%)

Диагностика уровня сформированности профессиональной рефлексивности педагога по методике В.Д. Шадрикова, С.С. Кургинян, М.Д. Кузнецовой выявила, что около половины педагогов МБДОУ имеют средний уровень развития профессиональной рефлексивности, частично умеют осуществлять рефлексивный анализ (самоанализ) своей педагогической деятельности, а 18% педагогов – низкий уровень развития профессиональной рефлексивности, затрудняются использовать в педагогической деятельности собственные рефлексивные умения, опытность выделения свои профессионально-значимых качеств, способностей, потребностей, состояния.

В МБДОУ было организовано взаимопосещение занятий с проведением рефлексии воспитателем или специалистом дошкольного образования и наблюдателем (педагогом).

Вопросы, которые использовались на этапе рефлексии

Педагог, проводивший образовательную деятельность (занятие):

- Что у меня получилось?
- Что я мог бы сделать лучше?
- Что было самое сложное во время занятия? / С какими трудностями я столкнулся?

- Что мне дала обратная связь от наблюдателя?

- Что мне следует изменить в моей педагогической деятельности?

Педагог, присутствовавший на образовательной деятельности

(занятии):

- Что у педагога получилось особенно хорошо?
- Чему я научился у коллеги?
- Что бы я использовал в своей практике?
- Что мне стоит изменить в моей практике?

Определены трудности, с которыми столкнулись педагоги дошкольной образовательной организации: слабое развитие рефлексивных умений, которое проявлялось в наличии затруднений, вызванных проведением самоанализа и самооценки собственной педагогической деятельности и взаимоанализа педагогической деятельности коллег; малый объем профессиональных знаний, которые позволяют эффективно реализовывать различные виды рефлексии (рефлексия задач педагогической деятельности; рефлексия целей педагогической деятельности; рефлексия содержания педагогической деятельности; рефлексия специфики педагогической деятельности; рефлексия условий реализации педагогической деятельности; рефлексия уровня интеллектуального развития субъектов педагогического процесса; рефлексия эмоциональности субъектов педагогического процесса).

Наряду с созданной нами критериально-диагностической базой исследования в качестве условия развития профессиональной рефлексивности педагогов стало составление и реализация нового для МБДОУ – детский сад № 36 направления методической работы «Развитие профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения».

2.2. Содержание опытно-поисковой работы по развитию профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения

На втором этапе опытно-поисковой работы на основе научных исследований в дошкольной образовательной организации были

апробированы педагогические условия для развития профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения.

Результаты, полученные на подготовительном этапе опытно-поисковой работы на базе МБДОУ – детский сад № 36, свидетельствуют о том, что существующие педагогические условия не в полной мере обеспечивают развитие профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения, как молодого специалиста, так и специалиста, достигшего вершины профессиональной зрелости. Каждому из них, хотя и в разной степени, надо уметь оценивать свои профессиональные и личные планы и устремления, выявлять имеющиеся профессиональные способности и резервы личности, изучать опыт своего профессионального прошлого и настоящего, проектировать свое будущее.

В соответствии с теоретическими обобщениями, выполненными в настоящем исследовании, и на основе анализа диагностических данных, полученных на начальном этапе опытно-поисковой работы, была определена необходимость разработки и реализации специального направления методической работы, способствующее развитию профессиональной рефлексивности педагогов.

Предлагаемое направление методической работы должно содействовать приобретению и усвоению педагогами знаний о профессиональной рефлексивности, о взаимообусловленности процессов личностного и профессионального саморазвития и рефлексивных процессов, о возможности развития профессиональной рефлексивности. В процессе реализации данного направления методической работы решались задачи, направленные на развитие когнитивного, мотивационно-ценностного, и деятельностного критериев профессиональной рефлексивности педагогов.

Практическая реализация данного направления методической работы осуществлялась по разделам:

1. Базовый раздел направлен на развитие когнитивного критерия профессиональной рефлексивности;

2. Раздел активизации профессиональных ресурсов педагогов должен развить мотивационно-ценностный критерий профессиональной рефлексивности участников исследования;

3. Раздел рефлексии достижений обеспечит развитие деятельностного критерия профессиональной рефлексивности педагогов.

Базовый раздел включает в себя теоретические основы феномена «рефлексивность», раскрывает понятие «рефлексивность», его сущность; знакомит с типами и видами рефлексии, приемами рефлексивного мышления, способами рефлексивной деятельности, приводит педагогов к пониманию рефлексивности как профессионально и личностно значимого качества учителя.

Раздел активизации профессиональных ресурсов воспитателей и специалистов должен сфокусировать внимание участников на собственной личности как педагога, на своих переживаниях, мыслях, на своих представлениях о самом себе, своих мотивах и ценностях профессиональной деятельности.

Третий раздел направления методической работы «Развитие профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения» – рефлексия достижений – направлен на реализацию полученных знаний о рефлексивности и рефлексивных приемах в практической деятельности педагога с последующим обсуждением и анализом в группе. Этот блок позволит педагогам провести рефлексивный анализ (самоанализ) собственной педагогической деятельности; анализ восприятия собственной деятельности другими участниками образовательного процесса, осуществить субъективное воспроизведение внутреннего мира партнера.

Для реализации этих разделов были подобраны формы методической работы, предложенные в таблице 6.

Методическая работа по направлению
«Развитие профессиональной рефлексивности педагогов дошкольных
образовательных учреждений»

Раздел методической работы	Критерии профессиональной рефлексивности педагогов	Показатель и	Формы методической работы
1. Базовый	Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> - осмысление понятия «рефлексивность», «рефлексивность педагога»; - осознание значимости рефлексивности в профессиональной деятельности педагога 	<ul style="list-style-type: none"> - педагогический совет; - семинар; - анкета; - педагогический блокнот
2. Раздел активизации профессиональных ресурсов педагогов	Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> - характер мотивации профессиональной деятельности; - уровень оценки способности к саморазвитию и самообразованию 	<ul style="list-style-type: none"> - квик-настройки с последующим анализом; - квест-игры; - решение педагогических задач; - практикум
3. Раздел рефлексии достижений	Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> - умение осуществлять рефлексивный анализ (самоанализ) своей педагогической деятельности и восприятие своей профессиональной деятельности другими участниками образовательного 	<ul style="list-style-type: none"> - практикум; - коучинг-метод; - рефлексивные взаимопосещения занятий

		процесса; - использование собственных рефлексивных умений, опытность выделять свои профессионально- значимые качества, способности, потребности, состояния.	
--	--	---	--

Апробация выявленных педагогических условий, обеспечивающих развитие профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образования, была выполнена путем создания и реализации в естественных условиях дошкольной образовательной организации плана методической работы, в который были включены методические формы, методы, приемы обучения рефлексивному анализу:

- педагогические советы, семинары;
- игровые приемы (имитационные, организационно-деятельностные игры и др.), которые основаны на принятии на себя участниками определенной роли в групповом анализе имевших место некоторых действий и решении моделируемой проблемной ситуации (отработка отдельных умений и навыков в специальных упражнениях, педагогический театр, дебаты, обсуждения с позиции разных ролей (дети, родители, педагоги, руководитель), ролевые игры с предписанными и свободными ролями);
- кейс-метод, предполагающий активный поиск педагогами решения некоторой проблемы с обсуждением впоследствии процесса и результата совместных действий всех участников, и др.;

- квик-настройки с проведением анализа – это быстрая психологическая индивидуальная настройка педагога на успешную профессиональную деятельность, способствующая улучшению ее психоэмоционального фона, последующим обсуждением;

- видеозаписи проведения образовательной деятельности и режимных моментов с последующим анализом (самоанализом);

- самооценивание, анализ, взаимооценивание педагогического взаимодействия и профессиональных действий в соответствии с профессиональными компетенциями в разных формах работы (индивидуальная и групповая);

- практикум – одна из наиболее распространенных технологий активных методов обучения. С помощью данного метода было организовано обучение рефлексии через работу с собственным опытом, проживание опыта. Программы практикумов были направлены погружение педагогов в разные профессиональные ситуации, в которых воспитатели и специалисты анализировали и оценивали свои действия и деятельность в целом, на основании требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и положений профессионального стандарта педагога.

В процессе практикумов был реализован коучинг-метод, как один из активных методов повышения профессионального развития педагогов, используемого нами. Коучинг, выступал в качестве мощного средства, способствующего как личностному, так и рефлексивному развитию педагогов дошкольной организации. В педагогическом коллективе были выбраны 3 человека – коуча (консультанта, наставника), которые стимулировали на занятиях творческий поиск решений и поддерживали коллег в достижении цели и осуществления профессиональной рефлексивности. В роли коуча в нашем МБДОУ на разных этапах выступали заведующий дошкольной образовательной организации, заместитель заведующего по воспитательно-методической работе, воспитатель, который

на первом этапе опытно-поисковой работы показал высокий уровень развития профессиональной рефлексивности.

В деятельности дошкольного учреждения данная идея используется в организации следующих форм взаимодействия:

- посещение коучем занятий педагогов;
- активное консультирование, направленное на личностную поддержку профессиональной деятельности, где педагог не получает советов и рекомендаций, а только отвечает на вопросы, которые ему задает коуч, и сам находит резервы и пути для решения своих проблем;
- создание индивидуального маршрута профессионального развития и паспорта компетентностей современного педагога МБДОУ;

Применение метода коучинга в МБДОУ, как метода вопросов по решению профессиональных проблем. На практикуме «Почему я педагог?» коллеги отвечали на всевозможные вопросы: «Что вы планировали достигнуть в образовательном процессе?», «Какие полученные результаты вами были достигнуты?», «Совпали ли реальные и предполагаемые результаты?», «Каковы причины противоречий можно выделить?». Важно, чтобы результаты рефлексии стали основанием для планирования качественных условий развития воспитанников.

Приведем типичные виды заданий, которые были предложены педагогам.

- Проанализируйте свою профессиональную деятельность в области дошкольного образования с позиции адекватности избранных приемов обучения возрастным и индивидуальным особенностям детей;
- Проведите анализ стиля общения воспитателя дошкольной образовательной организации с позиции особенностей взаимоотношений субъектов общения в сфере дошкольного образования;
- Какая из представленных реплик диалога, которые устанавливают контакт между воспитателем и детьми, представляется Вам наиболее удачной, (неудачной) в данной образовательной ситуации и почему;

- Выполните анализ диалога, сделайте прогноз по отношению дальнейшего поведения детей и дайте рекомендации педагогу по успешному достижению результатов в педагогической деятельности;

- Прослушайте и выполните анализ полилога между родителями и воспитателем. Какую цель ставит перед собой каждый из субъектов? Дайте рекомендации для эффективного решения образовательных задач в описанной ситуации. Приведем задания, которые были предложены педагогам.

Данные задания были подобраны коучем для совместного определения задач, определения внутренних и внешних препятствий на пути к результату, для преодоления трудностей в решении проблемы, рефлексии индивидуальных результатов.

Еще одним формой работы по развитию профессиональной рефлексивности было взаимопосещение занятий, наблюдения за деятельностью коллег в ходе занятий с целью не оценивания качества преподавания, а обмен профессиональным опытом, обеспечением обратной связи, необходимой воспитателю и специалисту для решения вопросов преподавания и профессионального развития.

Заместитель заведующего по воспитательно-методической работе формирует группу педагогов, участвующих в рефлексивных взаимопосещениях непрерывно образовательной деятельности, мотивирует их, контролирует процесс, помогает воспитателям и специалистам в проблемных или конфликтных ситуациях, обеспечивает обмен информацией и ее анализ.

После того как был создан регламент рефлексивных взаимопосещений, воспитателям и специалистам было предложено три варианта распределения: «назначение сверху», по выбору самих участников и промежуточный вариант, когда участники сами выбирают себе пару или объединяются в группу, но согласовывают свое решение с организатором. Последнее нам представлялось более разумным, так как, с одной стороны, рефлексивные

взаимопосещения предполагают равные отношения на принципах взаимного уважения и доверия, а с другой – внедрение взаимопосещений занятий нацелено на достижение определенных результатов, которые прогнозируются организатором.

Педагоги посещали составленному графику непрерывную образовательную деятельность друг друга самостоятельно, либо при поддержке заместителя заведующего по ВМР, который помогал воспитателям и специалистам при постановке целей взаимопосещения занятий, формулировке вопросов, которые планируется обсудить после посещения занятий (если это необходимо).

Процесс посещения педагогами занятий отражался в графике взаимопосещений, в котором указывались даты посещения образовательной деятельности, возрастные группы, а главное – вопросы, которые планировалось обсуждать. Это не только дисциплинировало коллег, но и позволяло остальным педагогам быть в курсе происходящего и в случае необходимости вступать в дискуссию или обмениваться опытом. Задача заместителя заведующего по ВМР – отслеживать заполнение графика и его выполнение.

Перед началом работы по взаимопосещению занятий была проведена установочная встреча, где с педагогами обсуждались следующие вопросы:

- предмет наблюдения и вопросы, на которые наблюдатель должен получить ответы;
- форма фиксации данных для последующего обсуждения (заполнение анкеты, таблицы, записи, видео съемка и др.);
- когда будет дана обратная связь по посещенному занятию и какие вопросы будут обсуждаться.

Во время посещения непрерывной образовательной деятельности в фокусе наблюдателя должны оказаться вопросы и задачи, поставленные на установочной встрече. Наблюдатель в свободной форме фиксирует свои наблюдения, впечатления, соображения и т.п. относительно вопросов,

находящихся в фокусе его внимания. Ограничения по формату этих записей не вводятся в связи с тем, что их первоначальный вид и его трансформации могут дать материал для анализа качественных изменений профессиональной рефлексии педагога.

Этап обсуждения занятия был самый сложный. Роль наблюдателя заключается не в том, чтобы дать обратную связь в традиционном понимании (что удалось, а что нет), а в том, чтобы задать вопросы, которые помогут ему самому и педагогу, проводившему урок, критически взглянуть на свою деятельность. Возникающие вопросы необходимо фиксировать в тетради наблюдений за занятиями коллег, поскольку их содержание отражает уровень педагогической рефлексии. Если воспитатель или специалист испытывал трудности в формулировке вопросов, он обращался за помощью к организатору. В противном случае смысл взаимопосещений как инструмента развития профессиональной рефлексии будет утрачиваться, а сам процесс взаимопосещений стагнировать.

После посещения занятия педагог, проводивший занятие, и педагог-наблюдатель вносили записи в индивидуальные карты (ответы на вопросы, которые проговорили на установочном встрече). В качестве примера можем приведем вопросы, на которые мы просили ответить воспитателей и специалистов, принимавших участие в исследовании:

Педагог, проводивший образовательную деятельность (занятие)

Что у меня получилось?

Что я мог бы сделать лучше?

Что было самое сложное во время занятия? / С какими трудностями я столкнулся?

Что мне дала обратная связь от наблюдателя?

Что мне следует изменить в моей педагогической деятельности?

Педагог, присутствовавший на образовательной деятельности (занятии):

Что у педагога получилось особенно хорошо?

Чему я научился у коллеги?

Что бы я использовал в своей практике?

Что мне стоит изменить в моей практике?

В ходе рефлексивных взаимопосещений в рамках педагогического совета проводилось коллективное обсуждение промежуточных результатов, а по завершении цикла подведение итогов в формате коллективной рефлексии.

Для воспитателей и специалистов была разработана «Памятка для педагога, участвующего в рефлексивных взаимопосещениях занятий». В основном тексте памятки приводится четкий алгоритм действий для участников, которые могут углубить свое представление о рефлексивных взаимопосещениях, прочитав соответствующее приложение.

По завершению работы по развитию профессиональной рефлексивности, с использованием такой формы, как рефлексивное взаимопосещение, педагогам было предложено перечислить преимущества и недостатки рефлексивных взаимопосещений.

Воспитатели и специалисты смогли выделить немало достоинств взаимопосещений уроков. Подавляющее большинство опрошенных к несомненным плюсам отнесли обогащение профессионального опыта и улучшение качества занятий, их сближению на профессиональном уровне. Половина педагогов отметили, что участие во взаимопосещении занятий способствовало непрерывной профессиональной рефлексии педагога и формированию адекватной самооценки. К минусам отнесли затратность по времени и затруднения в отказе от прямого оценивания занятия и деятельности педагога.

В целом, представленный материал параграфа отражает реализацию на практике педагогических условий развития профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения. Перечисленные методические приемы, формы и методы способствуют развитию у педагогов способности к рефлексивной децентрации (умения

увидеть себя со стороны), формируют установки для активного анализа своих действий, осмысления своего профессионального «Я».

2.3. Сравнительный анализ результатов исследования

Исходя из цели и задач исследования, целью заключительного этапа опытно-поисковой работы является: выявить динамику в уровне развития профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения после проведения с ними работы на основном этапе. Диагностика проводилась по тем же критериям и с использованием тех же диагностических методик, что и для изучения уровня развития профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения на начальном этапе опытно-поисковой работы.

Повторный анализ развития когнитивного критерия профессиональной рефлексивности педагогов выявил следующие изменения (таблица 7).

Таблица 7

Изменение уровня сформированности когнитивного критерия развития профессиональной рефлексивности педагогов (тест Т.В. Юровой)

Уровень сформированности критерия	Количество человек		Изменения (в процентах от начального значения)
	Итоги входящей диагностики	Итоги конечной диагностики	
Низкий	5	0	-5 (-100%)
Средний	6	0	-6 (-100%)
Высокий	0	11	+11 (+100%)

Все педагоги МБДОУ – детский сад № 36 в конце исследования имеют высокий уровень сформированности когнитивного критерия развития профессиональной рефлексивности педагога. Все педагоги владеют понятием рефлексивности, соотносят это свойство личности со своей профессиональной деятельностью и считают его социально значимым качеством личности. Воспитатели и специалисты детского сада осознали

полезность рефлексивных действий и стали чаще задумываться над последствиями своих действий (бездействий).

Результаты повторного исследования мотивационных предпочтений педагогов показали изменения всех показателей. Особо следует отметить, что снизилась значимость для педагогов показателей «стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег». Значимость показателей «удовлетворение от самого процесса и результата работы» и «возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности» для всех педагогов стали в большой мере значимыми, воспитателями и специалистами на этапе итоговой диагностики впервые был отмечен следующий показатель «я рефлексирую свою деятельность, выделяя на это специальное время».

Остановимся подробнее на результатах итоговой диагностики изменения уровня оценки способности к саморазвитию и самообразованию (по Е.И. Рогову), которые представлены в таблице 8.

Таблица 8

Изменение уровня оценки способности к саморазвитию и самообразованию
(тест Е.И.Рогова)

Уровень способности к саморазвитию и самообразованию	Число педагогов соответствующего уровня	Доля педагогов соответствующего уровня от общего числа педагогов
1	2	3
активное развитие	5	45,5 %
отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий	6	54,5 %
остановившееся развитие	0	0 %
Итого	11	100%

Диагностика уровня оценки способности к саморазвитию и самообразованию в конце исследования выявила улучшение этого показателя у всех педагогов организации. Благодаря проведенным занятиям, пять педагогов смогли показать высокий уровень развития способности к саморазвитию и самообразованию. Ни у одного педагога дошкольного учреждения нет уровня развития способности к саморазвитию и самообразованию низкого.

Таким образом, проведенное тестирование достигнутых результатов мотивационно-ценностного критерии развития профессиональной рефлексивности педагогов подтвердило правильность выбранных нами форм, методов и упражнений для улучшения этого критерия.

Итоговая диагностика деятельностного компонента осуществлена на основании методики определения уровня сформированности профессиональной рефлексивности педагога, предложенной В.Д. Шадриковым, С.С. Кургинян, М.Д. Кузнецовой.

Результаты этой диагностики представлены в таблице 9.

Таблица 9

Изменение численности воспитателей и специалистов по уровню сформированности профессиональной рефлексивности педагогов (тест В.Д. Шадриков, С.С., С.С. Кургинян, М.Д. Кузнецова)

Уровень сформированности критерия	Количество человек	
	Итоги входящей диагностики	Итоги конечной диагностики
Низкий	2 (18%)	0 (0%)
Средний	5 (46%)	4 (36%)
Высокий	4 (36%)	7 (64%)

Уровень сформированности профессиональной рефлексивности педагогов, как показала диагностика, значительно улучшился. В конце эксперимента все воспитатели и специалисты дошкольной организации имеют средний и высокий уровень развития профессиональной

рефлексивности педагога (по тесту В.Д. Шадрикова, С.С., С.С. Кургинян, М.Д. Кузнецовой).

Анализ изменения уровня сформированности деятельностного компонента развития профессиональной рефлексивности педагога, кроме того, был оценен на итоговом занятии «Как я осуществляю рефлекссию в своей профессиональной деятельности?», а именно, на обсуждении вопросов анализа и самоанализа взаимопосещений занятий педагогами. Полученные данные свидетельствуют о том, что взаимопосещения уроков способны стимулировать профессиональную рефлекссию педагогов, особенно воспитателей, имеющих сравнительно небольшой опыт работы. Вместе с тем таким педагогам в процессе взаимопосещений уроков очевидно необходимо кураторство со стороны более опытных коллег, не просто заместителя заведующего по ВМР, но педагогов, обладающих высоким уровнем профессиональной рефлексивности. С точки зрения профессионального развития, для последних рефлексивные взаимопосещения, проводимые в описанном формате, вряд ли сыграют большую роль. Однако курирование педагогов, взаимопосещающих уроки друг друга, усложнит их задачу и, следовательно, даст импульс профессиональной рефлексии, направленной не только на свой опыт, но и на помощь коллегам, которая предполагает рефлекссию относительно тех трудностей, с которыми они сталкиваются.

При проведении непрерывной образовательной деятельности педагоги старались использовать знания, полученные в ходе прохождения предыдущих занятий.

Проведенные занятия по развитию профессиональной рефлексивности педагога обеспечили улучшение профессионального мастерства педагогов дошкольной организации. Именно анализ результатов изменения уровня развития деятельностного компонента профессиональной рефлексивности педагога свидетельствует о том, что воспитатели и специалисты МБДОУ – детского сада № 36, пройдя занятия, разработанные нами в рамках направления методической работы «Развитие профессиональной

рефлексивности педагогов», смогли повысить свое профессиональное мастерство в практической деятельности.

Выводы по второй главе

Опытно-поисковая работа проходила на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения г. Екатеринбурга Свердловской области МБДОУ - детский сад № 36. В исследовании принимали участие 11 педагогов (9 воспитателей, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре). Работа с педагогами проводилась в 2019-2020 учебном году.

Созданные нами педагогические условия в ходе опытно-поисковой работы способствовали развитию профессиональной рефлексивности педагогов дошкольной образовательной организации. Процесс создания критериально-диагностических параметров рефлексивности педагогов позволил структурировать понятие «профессиональная рефлексивность педагога дошкольного образовательного учреждения» в контексте нашего исследования и наполнить его своим содержанием.

Это послужило основой для определения уровней рефлексивности педагогов и дало возможность проследить динамику развития ее компонентов (мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного), которые пронизывают всю профессиональную деятельность педагога и структуру его личности. Анализ компонентов рефлексивности позволил выделить ее содержательные параметры, в соответствии с которыми были определены уровневые характеристики рефлексивности воспитателей и специалистов дошкольного образовательного учреждения.

Разработанное и апробированное направление методической работы «Развитие профессиональной рефлексивности педагогов» подтвердило эффективность создания специальных педагогических условий в детском саду для развития профессиональной рефлексивности педагогов, а именно

была специально организована рефлексивная деятельность педагога; рефлексивная среда; работа была направлена на активизацию межсубъектных отношений между участниками рефлексивной деятельности; актуализацию рефлексивности.

Отобранные формы и методы работы с педагогами в дошкольной образовательной организации по развитию профессиональной рефлексивности подтвердили свою действенность для развития всех критериев рефлексивности.

Тем не менее, следует понимать, что развитие профессиональной рефлексивности педагогов должно проходить не разово, а систематически. Поэтому наше исследование было направлено на поиск условий развития рефлексивности педагогов, которые актуализировали процесс личностного и профессионального саморазвития, который должен продолжаться, основываясь на формах, методах и приемах рефлексивной практики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование посвящено актуальной проблеме развития профессиональной рефлексивности педагогов как механизма личностного и профессионального саморазвития. Система работы по развитию профессиональной рефлексивности педагогов дошкольного образовательного учреждения предполагает создание педагогических условий в процессе методической работы. Исследование данной проблемы позволило сделать ряд общих выводов.

1. «Профессиональная рефлексивность педагога дошкольного образовательного учреждения», являясь психолого-педагогическим понятием, предопределяет двойственный характер ее изучения. Прежде всего, как качество личности педагога, отражающее его способность управлять развитием своих компетентностей, то есть осуществлять личностный и профессиональный рост, с другой стороны, как способ выполнения своих трудовых функций, направленный, прежде всего, на повышение качества образования воспитанников.

2. Исследовательские работы Д. Бернала, А.А. Бизяевой, М.М. Карнелович, И.Н. Семенова и других авторов по определению уровня развития профессиональной рефлексивности педагогов, как и результаты нашего исследования, подтверждают необходимость организованной работы по повышению профессиональной рефлексивности педагогов.

3. При реализации работы в дошкольной образовательной организации по развитию профессиональной рефлексивности педагогов необходимо выявить критерии профессиональной рефлексивности педагогов, на развитие которых и будет направлена деятельность. Такими критериями, на наш взгляд, являются мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный критерии.

4. В научной литературе существуют разные подходы к возможности развития профессиональной рефлексивности педагогов, в том числе через

организацию деятельности педагога к рефлексивному анализу своей профессиональной деятельности и себя как ее субъекта, используя такие формы как: рефлексивное взаимопосещение занятий с ведением записей, видеозапись проведения воспитателем и специалистом занятий, разнообразные игровые приемы, практикумы, кейс-метод, квик-настройки с последующим проведением анализа, коучинг-метод.

5. Разработанное нами направление методической работы «Развитие профессиональной рефлексивности педагогов» включает мероприятия, направленные на развитие всех трех перечисленных выше критериев рефлексивности. Данное направление, благодаря универсальным формам (педагогический совет, практикум, анализ и самоанализ, тестирование), а также играм, заданиям, применяемых в практикумах с коучинг-методом, направленных на развитие качеств личности, значимых для развития рефлексивности (самосознание, коммуникативность, эмпатия, выявление профессиональных и личностных ценностных ориентиров и т.д.), рефлексивное взаимопосещение образовательной деятельности, может использоваться в разных педагогических коллективах, и должно быть включено в ежегодный план методической работы дошкольного образовательного учреждения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. — Москва: Академия, 2007. — 528 с.
2. Асмолов, А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А.Г. Асмолов. — Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984. — 104 с.
3. Белкина, В.Н. Теория и практика формирования профессиональной педагогической рефлексии / В.Н. Белкина, А.В. Карпов, О.В. Ревякина — Ярославль: ЯГПУ, 2006. — 325 с.
4. Белкина, В.Н. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция / В.Н. Белкина, И.М. Ревякина // Ярославский педагогический вестник. Том II (Психолого-педагогические науки). — 2010. - № 3. — С. 203-206.
5. Бернал, Д. Формирование рефлексивной культуры педагогов дошкольных образовательных учреждений в системе последипломного образования / Д. Бернал // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. - № 3. — С. 71-80.
6. Бессонова, И.Г. Формирование профессиональной педагогической рефлексии: монография / И.Г. Бессонова — Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2008. — 128 с.
7. Бизяева, А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. — Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. — 216 с.
8. Бизяева, А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореферат диссертации кандидата психологических наук: 19.00.07 / А.А. Бизяева; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена — Санкт-Петербург, 1993. — 20 с.
9. Вульф, Б.З. Рефлексия: учить, управляя / Б.З. Вульф // Мир образования. — 1997. — № 1. — С. 63–64.

10. Двуличанская, Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций [Электронный ресурс] / Н.Н. Двуличанская // Наука и образование: электронное научно-техническое издание, 2011. URL: <http://technomag.edu.ru/doc/17265> (дата обращения 06.06.2020).
11. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ.: Н.М.Никольской. – Москва: Совершенство, 1997. – 15 с.
12. Ермакова, Г.Г. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии педагога, автореферат диссертации кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Г.Г. Ермакова, Оренбургский государственный педагогический университет – Оренбург, 1999. – 17 с.
13. Звенигородская, Г.П. О Феноменологии и рефлексии в образовании / Г.П. Звенигородская. – Хабаровск: Изд-во ГОУ ВПО ХГПУ, 2003. – 120 с.
14. Звенигородская, Г.П. Практика рефлексивного образования: смысловой эффект: монография / Г.П. Звенигородская. – Изд-во ГОУ ВПО ХГПУ Хабаровск, 2003. – 133 с.
15. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – Москва: МПСИ, 2005. – 216 с.
16. Кант, И. Критика способности суждения / И. Кант // Сочинение в 6 т. – Москва: Мысль, 1966. Т.5. – С. 117.
17. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов управления / А.В. Карпов, В.В. Пономарева. – Москва, 2000. – 323с.
18. Карпов, А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – Москва: ИПРАН Ярославль, 2002. – 304с.
19. Карпов, А.В. Рефлексивность как психологическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. - № 5. – С.24-27.
20. Карнелович, М.М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования: пособие / М.М. Карнелович. – Гродно: ГрГУ, 2009. – 67 с.

21. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Москва: Политиздат, 1985. – С. 303-304.
22. Кулюткин, Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий в кн.: Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Ю.Н. Кулюткин – Москва, 1979 – С. 22-28.
23. Кулюткин, Ю.Н. Гуманизация как предмет педагогической рефлексии / Ю.Н. Кулюткин // Учитель и новые ориентиры образования – Санкт Петербург, 1997, С. 3 - 7.
24. Кулюткин, Ю.Н., Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская – Санкт Петербург: Изд-во «Тускарора», 1996. – 175 с.
25. Кулюткин, Ю.Н. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская; под ред. Ю.Н. Кулюткина. – Москва: Педагогика, 1990. – 104 с.
26. Кулюткин, Ю.Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская. – Санкт Петербург: СПбГУПМ, 2002. – 48 с.
27. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С.101-104.
28. Ладенко, И.С. Философские и психологические проблемы исследования рефлексии / И.С. Ладенко, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов; под ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск: НГУ, 1989. – 315 с.
29. Литвиненко, Т.В. Формирование педагогической рефлексии как профессионально важного качества личности педагога / Т.В. Литвиненко // Омский научный вестник. – 2009. № 5. – С.135-138.
30. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / сост. Г.С. Пьянкова; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 125.

31. Локк, Дж. Опыт о человеческом разуме. Избр. филос. произведения / Дж. Локк. – Москва: Наука, 2002. – С.155
32. Матросов, В.Л. Педагогическое образование: стратегия развития / В.Л. Матросов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 9. – С. 6–10.
33. Мариго, В.В. Рефлексия в педагогической деятельности: этапы становления и средства развития / В.В. Мариго, Е.М. Михайлова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. - № 6. – С. 35-40.
34. Мелехова, Ю.Б. Формирование рефлексивной позиции будущего учителя иностранного языка в процессе профессиональной подготовки: автореферат кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Ю.Б. Мелехова // Белгородский государственный национальный исследовательский университет – Белгород, 2017. – 24 с.
35. Митина, Л.М. Психология профессионального развития / Л.М. Митина. – Москва: Просвещение. – 1998. – 427 с.
36. Мотивация профессиональной деятельности К.Замфир в модификации А.Реана [Электронный ресурс]. // Ваш психолог. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/122-tests-guidance/716-motivation-pr>. (дата обращения 05.06.2020)
37. Муштавинская, И.В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема / И.В. Муштавинская // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. г. Челябинск, октябрь 2011 г. Т. I. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 146-151.
38. Найденов, М.М. Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: автореферат кандидата психологических наук 19.00.03 / М.М. Найденов; НИИ психологии УССР. – Киев, 1989. – 5 с.

39. Об образовании в Российской Федерации Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (с изменениями). [Электронный ресурс] Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс».

40. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изменениями) (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс».

41. Общая психология / под ред. Б.С. Братуся: В 7 т. Том 1. Введение в психологию: Учебник для студентов высших учебных заведений. – Москва: Академия, 2005. – 352 с.

42. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред проф Л.И. Скворцова. – 24 изд., испр. – Москва: Оникс: Мир и образование, 2005. – 1198 с.

43. Определение уровня сформированности педагогической рефлексии (по О.В.Калашниковой) [Электронный ресурс]. // Ваш психолог. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/work-with-teaching-staff-school-psychologist/135-diagnosis-of-teaching-staff/795-determining-the-level-of-formation-of-pedagogical-reflection-on-ov-kalashnikova> (дата обращения 25.11.2019).

44. Орлова, И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И.В. Орлова. – Санкт Петербург: Речь, 2006. – 128 с.

45. Пискунова, Е.В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога / Е.В. Пискунова // Вестник ТГПУ. – 2005. – Вып. 1 (45). – С. 62-66.

46. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб, пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. – Москва: Академия, 2001. – 480 с.

47. Психологический словарь / под общей ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов на Дону: Феникс, 2003. – С.418.

48. Пьянкова, Г.С. Рефлексия в структуре интегральной индивидуальности профессионала: монография / Г.С. Пьянкова; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2008. – 260 с.

49. Пьянкова, Г.С. Развитие профессиональной рефлексии: учебное пособие / Г.С. Пьянкова; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2009. – 276 с.

50. Резапкина, Г.В. Психологический портрет учителя: опыт самодиагностики / Г.В. Резапкина // Практика административной работы в школе. / гл. ред. К.М. Ушаков – Москва, 2006 – № 8.

51. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / Э.Ф. Зеер, И.А. Савенкова // Психологический журнал. – 2003. – Т.24. - № 5. – С. 45-57.

52. Розин, В.М. Рефлексия в структуре сознания личности / В. М.Розин // Проблемы рефлексии: Современные комплексные исследования. – Новосибирск, 1987. – С. 222 – 228.

53. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1973. – с. 188, 189.

54. Семенов, И.Н. Типы взаимодействия наук и методологические ориентации в психологии творчества рефлексии / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // В кн.: Наука о человеке / Под ред. Б.Ф. Ломова, Е.В. Филипповой. – Москва: ИП РАН, 1990. – С. 35- 48.

55. Семенов, И.Н. Рефлексивно-организационные аспекты формирования мышления личности в образовании и управлении / И.Н. Семенов, Г.И. Давыдова, Т.Г. Болдина; под ред. И.Н. Семенова. – Москва: ИРПТиГО, 2003. – 245 с.

56. Семенов, И. Н. Психология рефлексии в организации творческого процесса мышления: автореферат диссертации доктора психологических

наук: 19.00.01 / И.Н. Семенов; Институт образования взрослых РАО. – Москва, 1992. – 51 с.

57. Слободчиков, В.И. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе. Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Новосибирск, 2000. – 312 с.

58. Степанов, С.Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С.Ю. Степанов, Г.Ф. Похмелкина, Т.Ю. Колошина, Т.Б. Фролова // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 9.

59. Степанов, С.Ю. Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99-104.

60. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 34-37.

61. Стеценко, И.А. Теория и практика развития педагогической рефлексии студентов: монография / И.А. Стеценко. – Ростов на Дону: Издательство Ростовский государственный педагогический университет, 2006. – 256 с.

62. Тюков, А.А. О путях описания психологических механизмов рефлексии / А.А. Тюков. – Новосибирск, 1987. – 122 с.

63. Ушева, Т.Ф. Рефлексия как ключевая компетенция будущего педагога / Т.Ф. Ушева // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: Сборник статей по материалам XLIV международной научно-практической конференции, Новосибирск: СибАК, - 2014. - № 9 (44). – С. 65-73.

64. Филипова Е.В. Профессиональные качества педагога. Словарь педагогических терминов и определений [Электронный ресурс]. // Дошкольник.РФ. URL: <http://doshkolnik.ru/pravo/7285-petushok.html> (дата обращения: 22.05.2020).

65. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – Москва: Гардарики, 2004. – 1072 с.

66. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – Москва: Мысль, 1987. – 720 с.
67. Шадриков, В.Д. Квалификация педагогических кадров – условие получения качественного образования [Электронный ресурс] / В.Д. Шадриков, М.Д. Кузнецова // Девятая международная научно-практическая конференция «Тенденции развития образования: Разные, но равные. Как преодолеть разрыв в доступе к качественному образованию». – URL: <https://publications.hse.ru/en/chapters/62770948> (дата обращения 22.01.2020).
68. Шадриков, В.Д. Тест рефлексии деятельности / В.Д. Шадриков, С.С. Кургинян, М.Д. Кузнецова. – Москва: Университетская книга, 2015. – 100 с.
69. Шмелева, Н.Б. Рефлексивная подготовка социальных работников (профессионально-личностный аспект) / Н.Б. Шмелева, М.А. Косова // Отечественный журнал социальной работы. – 2003. – № 3. – С. 26-29.
70. Юрова, Т.В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития: монография / Т.В. Юрова. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. – 224 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Тест на определение уровня развития когнитивного компонента
рефлексивности (адаптированной методики Т.В. Юровой)

Просьба ответить на 9 вопросов, 6 из которых имеют варианты ответов: да, нет, затрудняюсь ответить, три вопроса, в которых требуется дать определение.

Вопросы:

1. Знакомы ли Вы с термином «рефлексия»? Да. Нет. Затрудняюсь ответить.

2. Что Вы вкладываете в понятие «рефлексия»?

3. Что Вы вкладываете в понятие «рефлексивность»?

4. Можно ли считать тождественными понятия «рефлексия» и «рефлексивность»? Да. Нет. Затрудняюсь ответить

5. Должно ли быть такое свойство личности, как «рефлексивность» у воспитателя и специалиста дошкольного образовательного учреждения (музыкального руководителя, учителя-логопеда, инструктора по физической культуре)? Да. Нет. Затрудняюсь ответить.

6. Как Вы думаете, можно ли считать рефлексию социально значимым качеством личности? Да, Нет, Затрудняюсь ответить

7. Трудно ли Вам признавать свои ошибки публично? Да, Нет, Затрудняюсь ответить

8. Мнение других людей для Вас имеет значение? Да, Нет, Затрудняюсь ответить

9. Профессиональная рефлексивность – это ... (способность педагога осознавать свои профессиональные цели; способность ставить реальные задачи; способность оценивать свои действия и поступки; способность осознавать интересы и склонности воспитанников) Испытуемым предлагается ответить на вопросы честно и искренне. Не стараться произвести хорошее впечатление своими ответами, они должны соответствовать действительности.

Обработка результатов:

Вопросы № 1, 5, 6, 8 – «Да» – 2 балла, «затрудняюсь» – 1 балл, «нет» – 0 баллов.

Вопросы № 4, 7 – «Нет» - 2 балла, «затрудняюсь ответить» - 1 балл, «да» - 0 баллов

Вопрос № 2, 3 оценивается 2 баллами, если соответствует энциклопедической формулировке; приблизительный ответ – 1 балл, неправильный – 0 баллов.

Вопрос № 9 оценивается в 2 балла, если в ответе указаны 3– 4 позиции; 1–2 позиции – 1 балл.

Таким образом, высокому уровню когнитивного компонента профессиональной рефлексивности соответствуют показатели в диапазоне от 13–18 баллов, среднему – от 7–12, низкому – от 0– 6 баллов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Анкета: «Мое отношение к профессиональной деятельности:
настоящее и перспективы»

Анкета содержит 11 вопросов, касающихся сферы профессиональной деятельности. Пожалуйста, ответьте на каждый из этих вопросов, фиксируя свои ответы в бланке ответов. При ответе на некоторые вопросы возможен выбор нескольких вариантов ответа. Необходимо в бланке ответов напротив номера вопроса поставить цифру, которая больше подходит испытуемому в качестве варианта:

1 – неверно;

2 – не знаю;

3 – верно

Вопросы:

1. Какие факторы оказали влияние на Ваш выбор направления профессиональной деятельности?

А) Профессиональной интерес к избранной специальности

Б) Возможность профессионального саморазвития и самосовершенствования.

В) Расширение возможности трудоустройства.

Г) Материальное благополучие.

Д) Моральное удовлетворение.

2. Профессиональная деятельность, на Ваш взгляд, более всего способствует:

А) Расширению сфер общения с субъектами воспитательно-образовательной деятельности.

Б) Увеличению заработной платы.

В) Получению новых профессиональных знаний и умений.

Г) Возможности в будущем независимо строить профессиональную карьеру интересующей сфере.

Д) Расширению личностного и профессионального кругозора.

3. Любая деятельность интересна, если:

А) Она важна и ответственна для общества.

Б) Она приносит работнику пользу.

В) Есть возможность ее мастерски выполнить.

4. Что привлекает Вас в выбранной сфере профессиональной деятельности?

А) Процесс непосредственного взаимодействия с детьми.

Б) Возможность приносить пользу другим людям.

В) Возможность самоутвердиться.

Г) Возможность делиться знаниями с другими.

5. Какие составляющие профессиональной деятельности педагога представляются на Ваш взгляд наиболее значимыми?

А) Уровень теоретических знаний.

Б) Уровень практических умений.

В) Творческие способы выполнения профессиональной деятельности.

Г) Опыт профессиональной деятельности.

Д) Ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности.

6. Какие составляющие профессиональной деятельности Вы хотели бы усовершенствовать?

А) Уровень теоретических знаний.

Б) Уровень практических умений.

В) Творческие способы выполнения профессиональной деятельности.

Г) Опыт профессиональной деятельности.

Д) Ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности.

7. Самое интересное для меня в работе – это:

А) Сам процесс.

Б) Результат.

В) То насколько она важная для других.

Г) То насколько она важна и интересна для меня лично

8. Педагог является профессионалом, если он:

А) Эмоционально сдержан и проявляет высокую толерантность.

Б) Вызывает у обучающихся стремление к познанию.

В) Проявляет интерес к развитию науки, техники и образования.

Г) Проявляет интерес к потребностям воспитанников, обучающихся.

9. Какой из предложенных способов на Ваш взгляд является наиболее эффективным для повышения профессиональной квалификации?

А) Постоянное самообразование.

Б) Заграничные командировки.

В) Обмен опыта с коллегами.

Г) Расширение сотрудничества с социальными партнерами.

Д) Участие в международных образовательных проектах.

Обработка полученных результатов.

Высокий уровень (27 баллов и выше).

Средний уровень (27-16 баллов).

Низкий уровень (менее 16 баллов).

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Тест на определение уровня саморазвития (по Е.И. Рогову)

Ответьте на нижеследующие 15 вопросов, оценив их по 5-бальной шкале.

- 5 – если данное утверждение полностью соответствует действительности;
4 – скорее соответствует, чем нет;
3 – и да, и нет;
2 – скорее не соответствует;
1 – не соответствует.

Вопросы:

1. Я стремлюсь изучить себя.
2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят работой и домашними делами.
3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.
5. Я рефлектирую свою деятельность, выделяя на это специальное время.
6. Я анализирую свои чувства и опыт.
7. Я много читаю.
8. Я много дискутирую по интересующим меня вопросам.
9. Я верю в свои возможности.
10. Я стремлюсь быть более открытым.
11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.
12. Я занимаюсь своим профессиональным развитием и имею положительные результаты.
13. Я получаю удовольствие от освоения нового.
14. Возрастающая ответственность не пугает меня.
15. Я положительно отнесся бы к моему продвижению на службе.

Подсчет суммы баллов

75–55 – активное развитие; 54–36 – отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий; 35–15 – остановившееся развитие.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Тест на определения уровня сформированности деятельностного критерия развития профессиональной рефлексивности педагогов

(В.Д. Шадриков, С.С. Кургинян, М.Д. Кузнецова)

Просьба ответить на 20 вопросов и напишите соответствующую цифру справа в клеточке, в зависимости от того, какой ответ Вы выбираете.

- 1 – абсолютно неверно
- 2 – скорее неверно
- 3 – затрудняюсь ответить
- 4 – скорее верно
- 5 – абсолютно верно

Таблица 10

Вопросы к тесту на определения уровня сформированности деятельностного критерия развития профессиональной рефлексивности педагогов

Вопрос	Абсолютно неверно	Скорее неверно	Затрудняюсь ответить	Скорее верно	Абсолютно верно
1. Обычно я принимаю решения быстро, спонтанно, без лишних размышлений. Это может приводить к ошибке, но зато я не стою на месте.					
2. Чаще всего я принимаю обдуманные и взвешенные решения, позволяющие получить желаемые результаты.					
3. Часто при решении задачи я спонтанно перескакиваю с одного действия на другое, отвлекаюсь, не могу довести дело до конца.					

4. Принимая решения, я стараюсь учесть все возможные последствия, взвешиваю все "за" и "против". Этот процесс часто затягивает решение и приводит к тому, что возможность оказывается упущена.					
5. Я предпочитаю действовать спонтанно, лишние размышления и планирование только отнимают время.					
6. Я всегда могу адекватно оценить стоящие передо мной задачи и ресурсы, необходимые для достижения желаемых результатов.					
7. Я часто сталкиваюсь с неудачами, поскольку у меня не хватает терпения заранее продумать свои действия.					
8. Я часто отказываюсь от задуманного, так как вижу слишком много возможных рисков, факторов, которые трудно учесть, начинаю сомневаться в собственных возможностях.					
9. Обычно я действую спонтанно и не анализирую промежуточные результаты. Только в конце можно оценить, действовал я правильно или нет.					

10. Я способен быстро оценивать обстановку и менять план действий в зависимости от обстоятельств.					
11. Часто я не понимаю, почему потерпел неудачу.					
12. Обычно я начинаю действовать быстро, не всегда правильно оценивая обстановку.					
13. Часто я трачу на оценку ситуации так много много времени, что задача теряет актуальность.					
14. Конечные результаты моей работы обычно соответствуют первоначальным задумкам.					
15. Часто я не могу сказать, почему я принял то или иное решение.					
16. Размышления о том, как выполнить то или иное действие, отнимают у меня так много времени и сил, что часто я даже не приступаю к задуманному.					
17. Часто я терплю неудачи из-за того, что не успеваю отследить изменение ситуации, внести коррективы в свою деятельность.					
18. Мне тяжело принимать решения, я всегда долго думаю и сомневаюсь.					

Продолжение таблицы 10

19. Обычно у меня есть четкие ориентиры, позволяющие мне контролировать ход своей деятельности и достигать запланированных результатов.					
20. Я устаю от того, что по ходу действий ситуация все время меняется, поступает новая информация, необходимо все учитывать и вносить коррективы в свои планы.					

Методика подсчета результатов: менее 30 баллов - низкий уровень. 30 – 60 баллов – средний уровень. 61 балл и выше – высокий уровень.

Памятка для педагогов дошкольных образовательных учреждений при реализации рефлексивных взаимопосещений непрерывной образовательной деятельности

Уважаемый коллега!

Цель рефлексивных взаимопосещений не оценивание качества преподавания, а обмен профессиональным опытом, обеспечение обратной связи, необходимой воспитателю и специалисту для решения вопросов преподавания и профессионального развития.

Схема взаимодействия

Вы будете работать в сменных парах. Первое, что вы должны сделать, найти себе партнера и согласовать свой выбор с заместителем заведующего по воспитательно-методической работе.

Предметом наблюдения могут стать самые разные аспекты непрерывной образовательной деятельности:

- начало и завершение (постановка целей, подведение итогов);
- планирование и организация (соблюдение плана НОД, соблюдение временных рамок, планируемая деятельность воспитанников и ее соотнесенность с планируемыми результатами и др.);
- работа с вопросами (какие вопросы задает педагог, как на них реагируют воспитанники, какие вопросы задают воспитанники, как на них отвечает педагог);
- вовлеченность воспитанников;
- используемые учебные материалы, оборудование;
- стиль ведения непосредственно образовательной деятельности (голос и интонации воспитателя или специалиста, энтузиазм, уважение к воспитанникам);

Посещение непрерывной образовательной деятельности.

Во время посещения НОД наблюдатель в свободной форме фиксирует свои наблюдения, впечатления, соображения и т.п. относительно вопросов, находящихся в фокусе его внимания. Ограничений по формату записей не вводится.

Обратная связь после посещения непрерывной образовательной деятельности.

Роль наблюдателя заключается не в том, чтобы дать обратную связь в традиционном понимании (что удалось, а что нет), а в том, чтобы задать вопросы, которые помогут воспитателю или специалисту, проводившему НОД, критически взглянуть на свою профессиональную деятельность, и ответить на вопросы, которые волнуют его самого как педагога.

Рефлексия полученного опыта

После посещения непрерывной образовательной деятельности педагогу, проводившему НОД, и педагогу-наблюдателю необходимо внести записи в тетради. Просим вас оформить эти записи в виде ответов на следующие вопросы:

Педагог, проводивший непрерывную образовательную деятельность (занятие):

- Что у меня получилось?
- Что я мог бы сделать лучше?
- Что было самое сложное во время занятия? / С какими трудностями я столкнулся?
- Что мне дала обратная связь от наблюдателя?
- Что мне следует изменить в моей педагогической деятельности?

Педагог, присутствовавший на образовательной деятельности (занятии):

- Что у педагога получилось особенно хорошо?
- Чему я научился у коллеги?
- Что бы я использовал в своей практике?
- Что мне стоит изменить в моей практике?

ОТЗЫВ

научного руководителя на магистерскую диссертацию *Пунполевой С.А. «Педагогические условия развития профессиональной рефлексивности педагогов дошкольных образовательных учреждений»*, обучающегося по направлению «44.04.01 – Педагогическое образование» ОПОП магистерская программа: «Дошкольное образование» заочной формы обучения

Тема магистерской диссертации является актуальной в вопросе профессионального развития педагогов дошкольной организации. Развитие профессиональной рефлексивности у педагогов определяет активную исследовательскую позицию по отношению к своей профессиональной деятельности и к себе как к ее субъекту с целью критического анализа, осмысления, оценки ее эффективности в решении профессиональных задач.

В работе четко определены объект, предмет, цель и задачи исследования, сформулирована гипотеза, представлены теоретические основы исследования, раскрыты новизна, теоретическая и практическая значимость. Методологический уровень исследования, осуществление теоретического анализа, понятийный аппарат, заслуживают положительной оценки и свидетельствуют об исследовательской культуре автора.

Автор работы последовательно реализует поставленные исследовательские задачи и демонстрирует широкую эрудицию и компетентность по рассматриваемой тематике.

Пунполева С.А. изучила значительное количество источников научной и учебно-методической литературы. Теоретические знания, полученные в процессе обучения, умение работать с литературой позволили проводить теоретический анализ и обобщение.

Магистерская диссертация написана корректным научным языком, достаточно хорошо оформлена. Структура работы характеризуется логичностью и обоснованностью.

Анализ содержания работы, позволяет констатировать, что автор корректно использует современную методологию научных исследований, аргументирует собственные выводы результатами исследования, фактами и примерами из практики, статистическими данными, логическими доводами, что обеспечивает достаточно степень обоснованности основных положений диссертации.

Остановиваясь на общей характеристике работы, следует отметить четкость ее построения, системный анализ материала и логичность изложения содержания.

Особенностями работы являются: основательность в выполнении исследовательских задач; достаточная степень аргументированности научной речи; аутентичность отобранного материала. Несомненной заслугой является

качественная проработка исследователем имеющихся по данной проблеме научных источников, умелая опора на них в процессе раскрытия темы и уместное использование отдельных положений в тексте диссертационной работы.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что перед нами самостоятельное завершённое исследование, своеобразное как по выдвигаемым в нём проблемам, так и по способам их решения, которое является несомненным вкладом в решение вопросов развития педагогического коллектива в современных условиях.

Можно обоснованно заключить, что в диссертационном исследовании доказана результативность. Автор достиг запланированной в исследовании цели и добился позитивных результатов. Диссертация является законченным научно-исследовательским трудом, выполненным автором самостоятельно на достаточно высоком научном уровне.

Анализ выпускной квалификационной работы позволяет утверждать, что автор владеет следующими компетенциями: способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способностью совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1); способностью к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности (ОК-3); способностью применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1); способностью анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5); готовностью к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области (ПК-12).

Пунполева С.А. заслуживает присвоения квалификации «магистр» и может быть допущена к защите выпускной квалификационной работе (магистерской диссертации).

Ф.И.О. руководителя *Царегородцева Елена Анатольевна*
Должность *доцент кафедры педагогики и психологии детства*
Уч. звание *кандидат пед.наук*, Уч. степень *доцент*

10 ноября 2020



УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

СПРАВКА

О результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе

Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Пунполева Светлана Анатольевна
Факультет, кафедра, номер группы	Институт педагогики и психологии детства Кафедра педагогики и психологии детства МДО-1801z
Название работы	Педагогические условия развития профессиональной рефлексивности педагогов дошкольных образовательных учреждений
Процент оригинальности	55,14 %

Дата 10.11.2020г.

Ответственный в
подразделении

Дылдина Д.В.

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссиа"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.rn"; Коллекция РГБ;
Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Авбукс"; Модуль поиска Интернет;
Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УТПУ"; Коллекция вузов

НОРМОКОНТРОЛЬ

Результаты проверки пройден

Дата 21.11.2020г.

Ответственный в
подразделении

Дылдина Д.В.